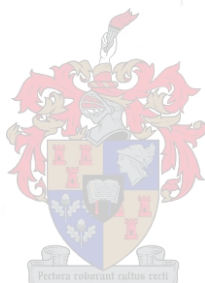


# **BENADERINGS TOT DIE BESTUUR VAN DIVERSITEIT IN SKOLE IN DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA**



**ANDRE LEON FILANDER**

**BENADERINGS TOT DIE BESTUUR VAN  
DIVERSITEIT IN  
SKOLE IN DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA**

**ANDRE LEON FILANDER  
( B.A., H.O.D., B.ED. )**

***TESIS INGELEWER TER GEDEELTELIKE VOLDOENING  
AAN DIE VEREISTES VIR DIE GRAAD VAN  
MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE  
AAN DIE  
UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH***

**STUDIELEIER: DR. P.J. DU TOIT**

**DESEMBER 1997**



## VERKLARING

EK, DIE ONDERGETEKENDE, VERKLAAR HIERMEE DAT DIE WERK  
IN HIERDIE TESIS VERVAT, MY EIE OORSPRONKLIKE WERK IS  
WAT NIE VANTEVORE IN DIE GEHEEL OF GEDEELTELIK BY ENIGE  
ANDER UNIVERSITEIT TER VERKRYGING VAN 'N GRAAD VOORGELê  
IS NIE.

31 — 10 — 97  
.....  
DATUM

## DANKBETUIGINGS

Hiermee betuig ek my opregte dank en waardering teenoor alle persone en instansies wat bygedra het tot die suksesvolle afhandeling van hierdie tesis. In die besonder 'n dankwoord aan:

- \* Dr. P.J. Du TOIT (studieleier) vir sy krities opbouende en inspirerende studieleiding.
- \* Proff. J. Cawood en N.P. Prinsloo, sameroepers van die M.Ed-kursus in Onderwysleierskap en Onderwysbestuur, vir die voorreg om tot die kursus toegelaat te kon word. My besondere dank ook aan die betrokke lektore en klasmaats vir hul bydrae tot 'n verrykende ervaring.
- \* Die J.S. Gericke-biblioteekpersoneel, sowel as die personeel van die Universiteit van Wes-Kaapland vir flinke diens en hulpvaardigheid.
- \* Andrea Davids vir die taalkundige versorging.
- \* Mev. A. Martin vir die grafiese voorstellings.
- \* My vrou, Arlene, vir haar volgehoue ondersteuning, aanmoediging en vele opofferings oor baie jare.
- \* My twee kinders, Shaun en Tanian, vir hulle begrip en verdraagsaamheid.

iv

- \* My ouers en skoonouers vir hulle bystand en voorbidding.
- \* My Hemelse Vader. Aan Hom al die eer wat vir my die geleentheid, krag en insig gegee het om hierdie studie aan te pak, daarmee te volhard en dit te voltooi.

HIERDIE VERHANDELING IS OPGEDRA AAN MY OUERS, GEORGE EN  
MAY FILANDER, WAT MY OOR BAIE JARE GETROU ONDERSTEUN EN  
VERSTAAN HET.

## ABSTRAK

Die proses van transformasie waarbinne Suid-Afrika verkeer, maak die studie van diversiteit in skole noodsaaklik.

Diversiteit in skole kan deur middel van verskeie bestuursbenaderings aangespreek word. Assimilering en pluralisme is twee kategorieë waarin bestuursbenaderings verdeel kan word. Die assimilerende benadering is daarop gemik om alle aspekte van diversiteit te ignoreer en leerders te laat konformeer tot 'n dominante kultuur. Pluralisme is gegrond in die erkenning en bevordering van diversiteit in skole. In dië navorsing word die pluralistiese benaderings van multi-kulturele en anti-rassistiese onderwys bespreek.

Die konsep "kultuur" vorm die basis van multi-kulturele onderwys. Om hierdie rede is dit noodsaaklik dat die begrip deeglik begryp moet word. Die stadiums waardeur die benadering tot multi-kulturele onderwys ontwikkel het, is van groot belang, omdat lande verskillende beweegredes vir die toepassing gehad het. Dit is dus noodsaaklik dat die Suid-Afrikaanse konteks in ag geneem word as hierdie benadering enigsins suksesvol geïmplementeer wil word. Die doelstellings van multi-kulturele onderwys word saamgevat in gelyke geleenthede vir alle diverse groepe by 'n skool. Hierdie benadering behoort ook te voldoen aan verskeie ander voorwaardes. Van die voorwaardes is die volgende: vroeë

## vii

integrasie, kurrikulumontwikkeling en die ontwikkeling van waardes. Kritiek teen hierdie benadering toon egter aan dat die benadering onvoldoende is as dit alleen toegepas word. Om hierdie rede word die benadering van anti-rassisme ook nagevors.

In die bestudering van anti-rassistiese onderwys is dit noodsaaklik dat begrippe soos rassisme, vooroordeel, diskriminasie en stereotipering verstaan word. Dit is ook noodsaaklik dat verskeie teorieë, wat die benadering se filosofiese en teoretiese beginsels verduidelik, verstaan word. Die teorieë wat bestudeer is, is die konflikteorie, die weerstandsteorie en die kognitiewe ontwikkelingsteorie. Die doelstellings van hierdie benadering word gegrond in die beginsels van gelykheid en regverdigheid vir alle groepe. Punte van kritiek wat teen die benadering ingebring kan word, maak dit noodsaaklik dat die benadering saam met 'n ander benadering toegepas word.

Met die implementering van 'n multi-kulturele anti-rassistiese benadering, word vele kritiek teen beide benaderings beantwoord. Die suksesvolle implementering van die gekombineerde benadering vereis dat dit meer **holisties** van aard is en dat 'n **proses** gevolg behoort te word.



## ABSTRACT

The current process of transformation in South Africa makes the study of diversity in schools essential.

Diversity in schools can be addressed by means of various management approaches. Management approaches can be divided into two categories, i.e. Assimilation and Pluralism. The assimilation approach is aimed at ignoring all aspects of diversity and causing learners to conform to a dominant culture. Pluralism is grounded in the acknowledgement and promotion of diversity in schools. This research addresses the pluralistic approaches of multi-cultural and anti-racist education.

The concept "culture" forms the basis of multi-cultural teaching and it is therefore essential that a clear understanding is developed of this concept. The stages in the development of multi-cultural education are of great importance, because different countries move from different motivational grounds in their implementation of this form of education. Multi-cultural education aims at equal opportunities for all diverse groups in schools. This approach in education should also adhere to certain conditions to ensure success. Some of these conditions are as follows: early integration, curriculum development and the development of values. Critics opposing multi-cultural education state that this approach would be insufficient if implemented



on its own. For this reason the anti-racist approach in education has also been researched in this study.

In the study of the anti-racist approach in education, it is essential to reach a clear understanding of concepts such as racism, prejudice, discrimination and stereotyping. It is also essential that the various theories that describe the philosophical and theoretical principles of anti-racism be clearly understood. In this study the following theories were used: conflict theory, resistance theory and the cognitive development theory. The aims of the anti-racist approach are grounded in the principles of equality and equity for all.

Criticism of the anti-racist approach points to the fact that it should always be implemented in conjunction with another education approach.

By implementing a multi-cultural and anti-racist approach to education, an opportunity is created to answer many criticisms against these approaches. Successful implementation of the combined approach requires an approach that is more **holistic** in nature and that a **process** needs to be followed.

## INHOUDSOPGAWE

Bladsy

### HOOFSTUK 1

#### ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1	Inleiding	1
1.2	Probleemstelling	1
1.3	Studieterrein	5
1.4	Begripsomskrywing	7
1.4.1	Kultuur	7
1.4.2	Diversiteit	7
1.4.3	Multi-kulturele onderwys	7
1.4.4	Rassisme	8
1.4.5	Anti-rassisme	8
1.5	Navorsingsmetodes	9
1.6	Oorsig van die studie	9

### HOOFSTUK 2

#### VERSKEIDENHEID VAN BESTUURSBENADERINGS TOT DIVERSITEIT IN DIE ONDERWYS

2.1	Inleiding	11
2.2	Globale veranderinge en ontwikkelinge	12
2.3	Bestuursbenaderings	13
2.3.1	Assimilering	14
2.3.1.1	Assimilasie	14

**xi**

2.3.1.2 Amalgamasie	15
2.3.1.3 Kritiek teen die assimilerende benadering	16
2.3.2 Pluralistiese benadering	17
2.3.2.1 Tweetalige onderwys	17
2.3.2.2 Inter-kulturele onderwys	18
2.3.2.3 Globale onderwys	18
2.3.2.4 Veelrassige onderwys	18
2.3.2.5 Bevordering van menseverhoudings	19
2.3.2.6 Enkelgroep benadering	20
2.3.2.7 Multi-kulturele benadering	21
2.3.2.8 Multi-kultureel sosiaal-rekonstruktiewe benadering	21
2.3.2.9 Anti-rassistiese benadering	21
2.4 Samevatting	21

## **HOOFSTUK 3**

### **MULTI-KULTURELE ONDERWYS AS BESTUURSBENADERING**

3.1 Inleiding	23
3.2 Die konsep "kultuur"	24
3.2.1 Verdeling van kultuurgroepe	24
3.2.2 Uitgangspunte ten opsigte van kultuur	28
3.2.2.1 Kultuur as probleem	28
3.2.2.2 Kultuur as leer- en hulpbronverskaffer	28
3.2.3 Dilemma ten opsigte van kultuur	29
3.3 Ontwikkelingsfases in die bestuur van diversiteit	29
3.4 Multi-kulturele onderwys as bestuursbenadering	32
3.5 Doelstellings van multi-kulturele onderwys	35

xii

3.5.1	Bevordering van gelyke onderwysgeleenthede	35
3.5.2	Ontwikkeling van vaardighede	36
3.5.3	Vermindering van rasse-diskriminasie	36
3.5.4	Ontwikkeling van waardes en norme	37
3.5.5	Effektiewe huis-skool vennootskap	37
3.5.6	Multi-kulturele onderwys is anti-rassistiese onderwys	38
3.5.7	Multi-kulturele onderwys as basiese onderrig	38
3.5.8	Multi-kulturele onderwys is belangrik vir almal	38
3.6	Voorwaardes vir die implementering van 'n multi-kulturele benadering	38
3.6.1	Vroeë integrasie	39
3.6.2	Kurrikulumontwikkeling	39
3.6.3	Onderrigmateriaal	41
3.6.4	Onderrigmetodes en tegnieke	42
3.6.5	Evaluering en toetsing	43
3.6.6	Meertalige onderrig	43
3.6.7	Voorbereiding van onderwysers	44
3.6.8	Gesonde skool-ouer vennootskap	45
3.6.9	Verwydering van historiese ongelykhede	46
3.7	Kritiek teen multi-kulturele onderwys	47
3.8	Samevatting	50

## HOOFSTUK 4

### ANTI-RASSISTIESE BESTUURSBENADERING

4.1	Inleiding	52
4.2	Begripsverklaring	53
4.2.1	Rassisme	53

## xiii

4.2.2	Anti-rassistiese onderwys	54
4.2.3	Vooroordeel	55
4.2.4	Diskriminasie	56
4.2.5	Institusionele rassisme	57
4.2.6	Stereotipering	58
4.3	Rassisme in skole in Suid-Afrika	58
4.4	Teoretiese grondbeginsels van anti-rassisme	60
4.4.1	Konflikteorie	60
4.4.2	Weerstandsteorie	62
4.4.3	Kognitiewe ontwikkelingsteorie	63
4.5	Anti-rassisme as bestuursbenadering	64
4.6	Doelstellings van anti-rassistiese onderwys	65
4.7	Kritiek teen die benadering van anti-rassisme	67
4.8	Samevatting	69

## HOOFSTUK 5

### 'N MULTI-KULTURELE ANTI-RASSISTIESE BENADERING TOT DIVERSITEIT

5.1	Inleiding	72
5.2	Verhouding tussen multi-kulturele en anti-rassistiese onderwys	73
5.3	'n Multikulturele anti-rassistiese missie	75
5.4	Doelstellings van 'n multi-kulturele anti-rassistiese benadering	76
5.5	Implikasies van die benadering	77
5.6	Samevatting	80



**xiv**

**HOOFSTUK 6**

**IMPLEMENTERING VAN 'N MULTI-KULTURELE ANTI-RASSISTIESE BESTUURSBENADERING**

6.1	Inleiding	82
6.2	Die bestuursliggaam van die skool	83
6.3	Die rol van die hoof	85
6.4	Bestuurstake	87
6.4.1	Beplanning	87
6.4.2	Skoolbeleid	88
6.4.3	Toelatingsbeleid	90
6.4.4	Konflikhantering en dissipline	90
6.4.5	Ko-kurrikulêre aktiwiteite	91
6.4.6	Ouer-skool vennootskap	91
6.5	Die rol van die klasonderwyser	92
6.5.1	Algemeen	92
6.5.2	Onderwysersopleiding	93
6.5.3	<u>Onderrigstyle</u>	95
6.6	Samevatting	96

**HOOFSTUK 7**

**SAMEVATTENDE PERSPEKTIEF**

7.1	Samevatting van die studieterrein	98
7.2	Gevolgtrekkings	102
7.3	Aanbevelings	103
7.4	Moontlike terreine vir verdere studie	105
7.5	Slotbeskouing	105

<b>BRONNELYS</b>	107
------------------	-----

# HOOFSTUK 1

## ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING

### 1.1 INLEIDING

Sedert 2 Februarie 1992 het die Republiek van Suid-Afrika 'n fase van transformasie betree, 'n fase waarin die beleid van Apartheid deur 'n demokratiese bedeling vervang is. Die transformasieproses het momentum verkry met die inhuldiging van die land se eerste demokraties verkose Staatspresident. Tans is Suid-Afrika steeds in 'n proses van herkonstruksie en ontwikkeling, wat ook direkte implikasies vir die onderwys inhou.

In die onderwys word die implikasies van die kulturele diversiteit van alle leerders toenemend verreken. Daar word dikwels dan ook na Suid-Afrika verwys as die "Reënboognasie", 'n konsep wat sinspeel op die kulturele diversiteit van die samelewing.

Die bestuur van diversiteit in skole kan vanuit verskillende benaderingswyses aangepak word. In hierdie studie sal die lig veral laat val word op twee bestuursbenaderings ten opsigte van diversiteit, naamlik multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys.

### 1.2 PROBLEEMSTELLING

In **Tabel 1.1** (Van Ryneveld Grove, 1992:4) word daar 'n



beraming gemaak ten opsigte van die verwagte leerderinskrywings per bevolkingsgroep vir 1997.

TABEL 1.1

BERAAMDE INSKRYWING VAN LEERDERS (1988 - 1997)

	FASE	1988	1997
SWARTES	PRIMêR	5 341 400	6 863 400
	SEKONDêR	1 596 100	2 562 500
	TOTAAL	6 937 500	9 425 900
BLANKES	PRIMêR	542 600	576 600
	SEKONDêR	409 100	375 500
	TOTAAL	951 700	952 100
KLEURLINGE	PRIMêR	593 300	658 100
	SEKONDêR	228 100	229 600
	TOTAAL	821 400	887 700
INDIËRS	PRIMêR	142 100	153 100
	SEKONDêR	93 300	87 900
	TOTAAL	235 400	241 000
TOTAAL	PRIMêR	6 619 400	8 764 200
	SEKONDêR	2 326 600	3 225 700
	TOTAAL	8 946 000	11 989 900

Die verwagte inskrywings is as volg: Swartes 9 425 900, Blank 952 100, Kleurlinge 887 700 en Indiërs 241 000. Die totale inskrywings vir die land sal ongeveer 12 019 900 in 1997 wees. Die gebruik van die terme "Swart", "Blank", "Kleurling" en "Indiër" word slegs gedoen om die bevolkingsgroepe in Suid-Afrika

te identifiseer en die belangrikste implikasies van die leerdersamestelling van skole te kan beskryf. Die samestellers van die statistieke, naamlik Sached Trust, wys daarop dat die statistieke ten opsigte van die Swart leerders baie konserwatief is, omdat dit geneem was in 'n tydperk toe skoolbywoning nie verpligtend vir alle leerders was nie. Ten spyte daarvan, is dit duidelik dat die getal Swart leerders die totale getal leerders van ander bevolkingsgroepe ver oorskrei. McGurk (1994:10) sê in hierdie verband:

"The reality is that South Africa is a black country. Whites are in the minority. The vast majority of schools will be black schools. The mixed race schools, as we understand it, is going to be a rare situation for most students".

Na aanleiding van die aanhaling van McGurk beteken dit derhalwe dat slegs 'n klein persentasie van alle skole in Suid Afrika werklik uit leerders van verskillende rassegroepe sal bestaan. Verreweg die meeste skole sal slegs swart leerders bevat. By wyse van illustrasie sal daar in 'n gemiddelde klas van 36 leerders, met eweredige verspreiding van alle leerders, ongeveer 28 Swart leerders, 4 Blanke leerders, 3 Kleurling leerders en 1 Indiër leerder wees. Ras en etniese groeperings maak egter maar een aspek van die diverse aard van die leerdersamestelling van skole uit. Kultuur, taal, geloof, sosio-ekonomiese agtergrond, huwelikstatus, geslag, ensovoorts is almal aspekte wat selfs in mono-kulturele skole so 'n mate van diversiteit skep dat die effektiewe hantering daarvan van die allergrootste belang is vir

alle skole. Erkenning word verleen aan skole wat moontlik, as gevolg van hul ligging en hul afgesonderheid, 'n homogene karakter mag hê. Afgesien dus van die minderheid skole wat 'n verskeidenheid van ras en kultuurgroepe sal akkommodeer, behoort leerders van alle bevolkingsgroepe en in alle skole in elk geval die waardes, gesindhede en vaardighede aan te leer wat nodig is om in 'n diverse skool en samelewing te kan funksioneer.

Dit is derhalwe noodsaaklik dat die leierskap van 'n skool groot duidelikheid sal hê oor die beste benadering tot die bestuur van diversiteit in hulle eie skool met sy unieke situasie, samestelling en probleme en hoe om aan alle leerders die regte waardes, vaardighede en gesindhede oor te dra ten einde hulle plek te kan volstaan in 'n diverse samelewing.

'n Verdere probleemarea wat dringend aandag behoort te geniet, is die opleiding en oriëntering van onderwysers. Alhoewel hierdie studie oor bestuursbenaderings tot diversiteit handel, is die rol van die klasonderwyser en klaskamerbestuur om sodanige benaderings te implementeer van die allergrootste belang. Leerders spandeer ongeveer 90% van hul tyd in klaskamers. As die opvoeders derhalwe nie getransformeer en bemagtig word nie, sal geen bestuursbenadering suksesvol kan wees nie.

Dit is duidelik dat as onderwysstelsels nie daadwerklik verander om diversiteit in skole suksesvol te akkommodeer nie, ernstige probleme in die nabye toekoms ondervind kan word. Baie skole is



alreeds die afgelope paar jaar tot stilstand gedwing as gevolg van intergroepkonflik tussen leerders. Die stilstand het ook meestal gepaard gegaan met geweldpleging en die beskadiging van eiendom. Dit is van kardinale belang dat bestuursliggame van skole, in samewerking met onderwysowerhede, alternatiewe moontlike bestuursbenaderings tot diversiteit sal navors en implementeer. Multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys is twee benaderings wat moontlike antwoorde op baie van die probleme in hierdie verband kan bied.

### 1.3 STUDIETERREIN

Die fokus van die studie sal gerig wees op 'n bestudering van veral twee bestuursbenaderings tot diversiteit in skole, te wete multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys. Verder sal die toepassing daarvan op alle Suid-Afrikaanse skole, ongeag hul status, ondersoek word. Met status word verwys na onafhanklike-, staats- en kerkskole. Verder is die studie gerig op alle vlakke van onderwys, te wete tuisonderrig, voorskools, primêre skole en sekondêre skole. Dit is veral op die vlak van tuisonderwys, voorskools en primêre onderwys waar die beginsels wat in die studie vervat is, waarskynlik ingeskerp behoort te word.

In 'n transformerende Suid-Afrika is dit belangrik dat alle skole, ongeag hul huidige bestuursbenadering, deel moet hê aan die proses van transformasie. Geen skool kan in 'n vakuum funksioneer nie. Leerders moet voorberei word om te leef in 'n land saam met andere van uiteenlopende agtergronde en oor-

tuigings. Indien leerders as volwaardige landsburgers voorberei wil word, moet aspekte soos respek en waardering vir ander, diskriminasie, rassisme en vooroordele reeds op skoolvlak aangespreek word. Slegs dan kan leerders die lewe nà skool betree as bemagtigde en volwaardige burgers.

Volgens Goodey (1989:477), is Suid-Afrika een van die mees multi-etniese, multi-kulturele, multi-rassistiese en multi-godsdienstige samelewings in die wêreld. Dit is derhalwe belangrik om die teoretiese en filosofiese agtergronde, asook die praktiese implikasies wat verskeie benaderings tot die bestuur van diversiteit onderlê, te verstaan en te begryp.

Met dit in gedagte, is dit van kardinale belang dat geen enkele benadering as korrek en volmaak beskou moet word nie. Elke skool met sy unieke situasie kan verskillende benaderings aanpas, kombineer of verander om aan hulle spesifieke behoeftes te voldoen. Goodey (1989:477) sê tereg dat faktore soos filosofie, motiewe, natuurlike, kulturele, ekonomiese, politieke en demografiese verskille 'n bepalende rol vervul in die keuse en implementering van 'n spesifieke benadering.

Die keuse van 'n benadering of benaderings moet die bemagtiging van alle diverse groepe by 'n skool, asook die voorbereiding van volwaardige landsburgers wat respek en waardering het vir ander, ten doel hê. Met dit in gedagte word die benaderings van multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys gekies.

## **1.4 BEGRIPSOMSKRYWING**

### **1.4.1 KULTUUR**

Camilleri (in Goodey, 1986:478) het bevind dat daar tussen 1871-1950 ongeveer 160 verskillende definisies ten opsigte van kultuur gebruik was. Die menigte van definisies dui aan hoe moeilik dit is om kultuur te definieer, asook dat kultuur nie 'n statiese nie, maar 'n dinamiese begrip is. Coutts (1992:34) se definisie sal in die studie gebruik word, naamlik:

"Culture essentially means the whole body of ideas, beliefs, values and traditions that are shared and reinforced by a social group".

Die studie is nie 'n poging om kulturele diversiteit tussen groepe te verduidelik of te verklaar nie. Kulturele diversiteit word derhalwe as 'n gegewe aanvaar. Vir 'n verdere bespreking van die konsep "kultuur" sien paragraaf 3.2.

### **1.4.2 DIVERSITEIT**

Diversiteit, volgens die HAT Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal, word beskryf as verskillend of verskeie. In hierdie studie word alle verskille tussen leerders en opvoeders erken. Geen besondere diverse toestand word egter uitgesonder nie.

### **1.4.3 MULTI-KULTURELE ONDERWYS**

Daar bestaan ook verskillende definisies ten opsigte van die aspek. Foster (1990:38) definieer multi-kulturele onderwys as



volg:

"Multicultural education is a whole curriculum which also involves an attitude to life. It aims to promote a positive image and respect for the attitudes and values of others".

Foster se definisie plaas veral klem op die holistiese aard van hierdie benadering. Om hierdie rede word die definisie van Foster verkies. Multi-kulturele onderwys is dus 'n holistiese benadering, met ander woorde alle aspekte van 'n skool moet die benadering volg. Die benadering is nie 'n vak of 'n ekstra periode nie. Dit deursuur die hele skoolsisteem.

#### **1.4.4 RASSISME**

Rassisme is 'n bepaalde gesindheid van 'n individu of groep wat hulself as meerderwaardig bo persone van ander rasgroepe beskou (Sien par. 4.2.1 vir 'n meer volledige omskrywing).

'n Verdere vorm van rassisme is **institusionele rassisme**. Dit is rassisme wat in 'n betrokke institusie voorkom. In die skool is daar die verborge kurrikulum wat gebruik word om teen sekere groepe te diskrimineer. Dië vorm van rassisme is al deel van die hele funksionering van 'n organisasie (Sien par.4.2.5 vir 'n meer volledige bespreking).

#### **1.4.5 ANTI-RASSISME**

Voorstanders van 'n **anti-rassistiese benadering** glo dat alle rasse, ongeag enige verskille, gelyk is en dus gelyk behandel



behoort te word. Die benadering het ten doel om rassistiese idees en houdings teen te werk. Soos in die geval van die multi-kulturele benadering, is hierdie benadering ook holisties van aard. Aspekte soos rassisme, vooroordele en diskriminasie is van die negatiewe aspekte wat in 'n skool aangespreek moet word (Sien par. 4.2.2 vir 'n meer volledige bespreking).

### **1.5 NAVORSINGSMETODE**

Die studie sal uitsluitlik 'n omvattende literatuurstudie behels. Die literatuurstudie sal veral die bestudering van Amerikaanse, Britse en Kanadese bronne insluit. Die rede daarvoor is dat die benaderings veral in genoemde lande ontwikkel en geïmplementeer is. Daar is derhalwe die meeste in hierdie lande daaroor gepubliseer. Verder sal tersaaklike Suid-Afrikaanse bronne ook geraadpleeg word.

### **1.6 OORSIG VAN DIE STUDIE**

Hoofstuk twee sal handel oor die wye verskeidenheid van bestuursbenaderings tot diversiteit in die onderwys. 'n Aantal van die belangrikste benaderings sal kortliks bepreek word en moontlike kritiek ten opsigte van elkeen sal gelewer word. Die benaderings in hierdie hoofstuk verskaf aan bestuursliggame 'n breë spektrum van benaderings wat gevolg kan word. Dit bly steeds die plig van elke bestuursliggaam om die benaderings verder na te vors en te bespreek alvorens besluite ten opsigte van 'n bepaalde benadering vir 'n spesifieke skool gemaak word.

In hoofstuk drie word die benadering van multi-kulturele onderwys bespreek. Die studie sal vooraf gegaan word met 'n meer gedetailleerde begripsverklaring. Die proses van ontwikkeling wat by multi-kulturele onderwys gevolg word, sal bespreek word. Die doelstellings en voorwaardes van die benadering sal ook bespreek word. Hierdie hoofstuk sal afgesluit word met moontlike kritiek wat teen die benadering ingebring kan word.

In hoofstuk vier word die bestuursbenadering van anti-rassisme in die onderwys bespreek. In hierdie hoofstuk sal die volgende onder andere bespreek word: begripsverklaring, gevalle van rassisme, teorieë ten opsigte van die benadering, doelstellings met die benadering, die invloed van institusionele rassisme, asook moontlike kritiek teen die benadering.

In hoofstuk vyf sal gepoog word om 'n gekombineerde benadering te beskryf, gebaseer op die besprekings van die voorafgaande twee benaderings. Die implementeringsmoontlikhede van so 'n benadering, asook moontlike probleme en riglyne, sal in hoofstuk ses bespreek word.

Die studie word met hoofstuk sewe afgesluit. In hierdie hoofstuk sal daar 'n samevatting van die hele studie wees, asook gevolgtrekkings, aanbevelings en moontlike terreine vir verdere studie.

## HOOFSTUK 2

### VERSKEIDENHEID VAN BESTUURSBENADERINGS TOT DIVERSITEIT IN DIE ONDERWYS

#### 2.1 INLEIDING

Skole is beslis nie instellings wat al die probleme van die samelewing kan oplos nie. Die rol wat hulle wel kan vervul in veranderinge kan egter nie gering geskat word nie. Skole is beslis agente van verandering as dit in die hande van die "regte" persone beland. Met "regte" persone word daar bedoel mense wat die belange van die leerders op die hart dra. Elke skool, met sy unieke situasie, sal 'n keuse ten opsigte van 'n bepaalde bestuursbenadering tot die hantering van diversiteit moet uitoefen. Sleeter & Grant (1988:213) maak die volgende opmerking ten opsigte van 'n keuse tot so 'n bestuursbenadering:

"Which approach is the best is a value decision that the individual educator must make. One cannot choose not to choose, because to accept the status quo is also to make a choice".

Suid-Afrika, met sy rekonstruksie en ontwikkelingsprogram, vereis dat skole ook moet transformeer en veral, soos reeds aangetoon, hulle leerders moet voorberei om hulle plek ten volle te kan inneem in 'n diverse gemeenskap. Daar bestaan geen duidelikheid oor hoeveel bestuursbenaderings daar in die onderwys bestaan nie. Die benaderings is legio en skoolbestuursliggame sal deeglik moet beplan voordat 'n keuse gemaak word. 'n Verkeerde keuse kan



beteken dat leerders se toekomsvisie 'n groot knou kry. Verskillende benaderings toon verskeie ooreenkomste sowel as verskille. Soos later sal blyk, kan van die benaderings gekombineer word om sodoende 'n spesifieke skool se unieke omstandighede te pas. Die verhouding tussen verskillende benaderings word deur Millard (in Todd, 1991:39) soos volg saamgevat:

"All the racial forms of education that have scurried across the landscape of educational history over the last twenty years - immigrant, multiracial, multicultural, multi-ethnic, poly-ethnic and anti-racist education, stand and face each other in a relatively similar way. This is so because they draw up different or slightly different perspectives and perceptions of socio-educational reality and objectives".

In hierdie hoofstuk word daar na 'n paar moontlike bestuursbenaderings in die onderwys gekyk. Die doel is om bestuursliggame attent te maak op moontlike bestuursbenaderings wat gevolg kan word.

## 2.2 GLOBALE VERANDERINGE EN ONTWIKKELINGE

Lascaris & Lipkin (in Du Toit 1996a:1) maak die volgende aanname aangaande veranderinge in Suid-Afrika:

"South Africa is being hurled into the future, but the pace of change has just begun to accelerate".

Veranderinge hou definitiewe gevolge in vir die onderwys in Suid-Afrika. Die veranderinge het ook 'n direkte invloed op die keuse

van 'n bepaalde bestuursbenadering. Volgens Du Toit (1996a:2; 1996b) sluit die globale veranderinge en ontwikkelinge die volgende in:

- \* die wegbeweeg van separatisme na nasiebou;
- \* die wegbeweeg van mono-kultuur na multi-kultuur;
- \* die wegbeweeg van rassisme na anti-rassisme;
- \* die wegbeweeg van outokrasie na demokrasie;
- \* die wegbeweeg van sentralisasie na desentralisasie;
- \* die wegbeweeg van afhanklikheid na bemagtiging;
- \* die wegbeweeg van individualisme na gemeenskaps-ontwikkeling;
- \* die wegbeweeg van die analitiese na die holistiese;
- \* die wegbeweeg van stabiliteit na konstante veranderinge; en
- \* die wegbeweeg van geheimhouding na deursigtigheid.

Gegoe al die veranderinge, is dit duidelik waarom die leierskap by skole 'n deurdagte studie moet maak van die ontwikkelinge wat besig is om plaas te vind, asook oor die verskillende benaderings waarmee verandering en diversiteit hanteer kan word, alvorens daar tot 'n besluit oorgegaan kan word.

### 2.3 BESTUURSBENADERINGS

Volgens Goodey (1989:478) kan alle moontlike bestuursbenaderings tot diversiteit in twee breë kategorieë verdeel word, naamlik: assimilering en pluralisme.

### 2.3.1 ASSIMILERING

Die benadering het te make met 'n gelykmakingsproses. Diversiteit by skole word totaal geïgnoreer. Leerders word gekonformeer tot een dominante kultuur. Die assimileringsbenadering kan in die volgende groepe onderverdeel word: Assimilasie en Amalgamasie.

#### 2.3.1.1 ASSIMILASIE

Leerders en opvoeders van elke skoolsisteem verskil nie net van mekaar ten opsigte van ras, taal, kultuur, geloof en sosiale klas nie, maar ook ten opsigte van kognitiewe vermoëns, gedragspatrone, ervarings, waardes, norme en belangstellings. Assimilasie is 'n proses waardeur minderheidsgroepe of groepe met 'n minder dinamiese kultuur volledig opgeneem word in 'n groep met 'n meer dinamiese kultuur. Die minderheidsgroepe se waardes, gewoontes, tradisies en norme word prysgegee, en kulturele diversiteit word totaal uitgeskakel (Van Zyl, 1993:60). 'n Benadering van "take it or leave it" word gevolg. McGurk (1990:9) beweer dat hoofde en ander opvoeders van voormalige blanke skole van mening is dat hulle 'n guns aan swart leerders bewys deur hulle toe te laat. McGurk (1990:9) gaan voort en sê: "I think whites have to realize that they have to face some sort of liberation in South Africa".

Pam Christie (in Du Toit 1996a:6) sê dat skole 'n beleid van assimilasie volg solank ander etniese groepe nog in klein getalle teenwoordig is in die skool. Sy beweer dat indien ongeveer 25% van die leerders in 'n skool van 'n bepaalde minderheidsgroep is,



hulle kan begin om druk uit te oefen vir veranderinge. So 'n gedwonge transformasie is egter nie die gewenste proses nie, omdat alle skole, ongeag hul leerdersamestelling, behoort te transformeer. Bestuursliggame en opvoeders is daar om leerders tot volwaardige landsburgers, met respek en waardering vir ander, voor te berei. Bestuursliggame moet dus pro-aktief optree. Paulo Freire (1988:180) sê: "Educators must ask themselves for whom and on whose behalf they are working".

Opvoeders moet dus hul leerders opvoed en oplei, nie vir hulself nie, maar vir die werklikhede in die samelewing. Die unieke situasie van elke skool moet benut word om leerders te bemagtig om na hul skoolopleiding deel te kan hê aan 'n multi-kulturele Suid-Afrika. Dit is die taak van opvoeders om leerders te bemagtig om in 'n diverse samelewing te funksioneer, ongeag die leerdersamestelling van 'n spesifieke skool.

#### **2.3.1.2 AMALGAMASIE**

Dit is waar verskillende kulture saamsmelt om een kultuur te vorm. Daar word ook dikwels na hierdie benadering verwys as die "smeltpot-benadering". In die praktyk verskil amalgamasie en assimilasie nie veel nie. Volgens Van Zyl (1993:61) verskil die genoemde twee benaderings as volg: assimilasie het ten doel die volledige assimilerings van minderheidsgroepe in die meerderheidse kultuur, terwyl amalgamasie die skepping en ontwikkeling van 'n heel nuwe, unieke en eiesoortige kultuur is. Die opvoedkundige doelstelling van hierdie proses is, soos by



assimilasie, die eliminerings van kulturele diversiteit (Van Zyl, 1993:61).

#### 2.3.1.3 KRITIEK TEEN DIE ASSIMILERENDE BENADERINGS

Todd (1991:47-48) lewer die volgende kritiek teen die assimilerende benaderings:

- \* dit kan arrogansie en onsensitiwiteit teenoor minderheidsgroepe bevorder;
- \* dit kan 'n vrugbare teelaarde vir rassisme verskaf;
- \* dit kan lei tot 'n minderwaardigheidsgevoel by minderheidsgroepe;
- \* dit kan 'n gevoel van nutteloosheid by minderheidsgroepe laat ontstaan;
- \* dit kan almal opvoedkundig benadeel en verarm;
- \* die individu se potensiaal word dikwels nie ten volle ontwikkel nie;
- \* kennis, vaardighede en ervaring van minderheidsgroepe word nie benut nie;
- \* dit kan tot diskriminasie en vooroordele teen minderheidsgroepe lei;
- \* dit kan aanleiding gee tot gesinsverbrekking deurdat leerders van die minderheidsgroep deur 'n ander groep se kultuur beïnvloed word;
- \* dit kan lei tot moontlike sosiale probleme deurdat kultuurverwarring by minderheidsgroepe kan ontstaan;
- \* dit kan 'n gevoel van verwerping en vervreemding skep by minderheidsgroepe;

- \* dit kan 'n gevoel van negatiewe mag skep by dominante kulture; en
- \* dit kan lei tot frustrasies en geweld tussen groepe.

### **2.3.2 PLURALISTIESE BENADERINGS**

Die woord "pluralisme" beteken meer as een, of 'n verskeidenheid (HAT Verklarende woordeboek:1985). Pluralisme as bestuursbenadering neem dus die diversiteit van kulture in ag. Die verskillende pluralistiese benaderings verskil egter ten opsigte van hul onderliggende filosofieë, maar daar is ook verskeie ooreenkomste.

In die volgende afdeling sal daar kortliks na Goodey (1989:481-482) en Sleeter & Grant (1988) se indeling van 'n aantal pluralistiese benaderings gekyk word.

#### **2.3.2.1 TWEETALIGE ONDERWYS**

Hierdie benadering het te make met dubbel- en parallelmedium onderrig. Twee tale word dus as medium van onderrig gebruik, afwisselend in dieselfde klas, of in afsonderlike klasse vir die verskillende taalgroepe. Die onderrig van tweetalige onderwys moet in oorleg met die betrokke gemeenskap, waarbinne die skool geleë is, gedoen word.

Die onderrig in 'n derde taal is slegs moontlik as die skool se leerdersamestelling dit regverdig, asook as die skool se personeelsamestelling dit moontlik maak.

#### **2.3.2.2 INTER-KULTURELE ONDERWYS**

Die benadering behels die oordrag van kennis en vaardighede met die behoud van verskillende kulture (Goodey, 1989:481). Die benadering erken die bestaan van diversiteit in skole. Geen dominante kultuur word as uitgangspunt gebruik nie. Die oordrag van gemeenskaplike waardes en norme, soos respek en waardering vir almal, asook inter-kulturele vaardighede word aangeleer. Alle groepe se kulturele agtergrond word nie net erken nie, maar ook gebruik tot voordeel van almal. Met inter-kulturele onderwys word alle vorme van diskriminasie ook veroordeel.

#### **2.3.2.3 GLOBALE ONDERWYS**

Na die benadering word ook as wêreld-georiënteerde of internasionale onderwys verwys. Wêreldaangeleenthede soos mag, ekonomie, die ruimte, klimaat, ensovoorts word bespreek en verklaar. Leerders word dus onderrig in gemeenskaplike sake wat die hele wêreld raak (Goodey, 1989:481). Daardeur word 'n internasionale gemeenskaplikheid en kultuur bevorder.

#### **2.3.2.4 VEELRASSIGE ONDERWYS**

In hierdie benadering leer leerders van verskillende rasse-groepe om intergroep kommunikasie te bevorder (Goodey, 1989:481). Die diverse situasies by skole word onder meer geskep deur die teenwoordigheid van leerders van verskillende rasse-groepe. Volgens hierdie benadering word geen ras as dominant beskou nie; gelyke geleenthede vir almal word derhalwe bevorder, ongeag ras. Die personeelsamestelling van 'n veelrassige skool moet, volgens



die benadering, derhalwe ook die leerdersamestelling reflekteer.

Verskeie bestuursliggame verkeer onder 'n valse indruk deurdat hulle dink dat veelrassige onderwys in hulle skole toegepas word, bloot omdat die skool se leerdersamestelling uit verskillende rasse bestaan.

Veelrassige onderwys is derhalwe slegs moontlik as gelyke geleenthede vir almal bewerkstellig word. In dië verband is dit belangrik om daarop te let dat selfs veelrassige onderwys in die verlede gebruik is om swartes te onderdruk. Mullard (in Figueroa, 1991:48) maak die volgende opmerking in dië verband:

"Multiracial education has operated as a instrument of control... of the subordination rather than the freedom of blacks. In effect it teaches black pupils...they will always remain second-class citizens".

#### 2.3.2.5 BEVORDERING VAN MENSEVERHOUDINGS

Die benadering het ten doel om leerders te leer om alle persone te respekteer en te verdra. Die voordeel van so 'n benadering is dat daar gepoog word om 'n positiewe onderlinge houding tussen leerders te skep en om alle vorme van negatiewe stereotipering te verminder of uit te skakel. Dit behoort ook meer verdraagsaamheid en groter eenheid tussen groepe te bevorder (Sleeter & Grant, 1988:77).



Sleeter & Grant (1988:97-99) lewer die volgende punte van kritiek teen die benadering:

- \* alle leerders word onderrig asof daar geen onderlinge verskille bestaan nie;
- \* die probleme wat leerders openbaar word dikwels geïgnoreer;
- \* die benadering neig om te oorvereenvoudig en aspekte soos diskriminasie, rassisme en vooroordele word nie aangespreek nie; en
- \* die benadering leun ook sterk op assimilasie.

#### **2.3.2.6 ENKELGROEP BENADERING**

Die fokus word geplaas op enkelgroepe soos byvoorbeeld swartes, meisies, leerders uit die werkersklas, liggaamlik gestremdes, ensovoorts. Die doel van die benadering is om sosiale stratifikasie te verminder en om die sosiale status van die groep te verhoog. Daar word dus gepoog om sosiale gelykheid te bevorder. Die benadering kan egter die volgende tot gevolg hê (Sleeter & Grant, 1988:126):

- \* dit kan lei tot konflik tussen groepe;
- \* dit kan negatiewe stereotipering bevorder;
- \* dit neem nie probleme wat aanleiding gee tot verskille tussen leerders in ag nie;
- \* diversiteit tussen groepe word dikwels geïgnoreer; en
- \* dit kan lei tot afbrekende kompetisie tussen leerders van verskillende groepe.

#### **2.3.2.7 MULTI-KULTURELE BENADERING**

Die benadering bevorder kulturele diversiteit, menseregte en respek en waardering vir ander. 'n Deeglike studie van hierdie benadering volg in hoofstuk drie.

#### **2.3.2.8 MULTI-KULTUREEL SOSIAAL-REKONSTRUKTIEWE BENADERING**

Die doel van hierdie benadering is om die samelewing so te rekonstrueer dat alle groepe as gelyk en regverdig behandel kan word (Sleeter & Grant, 1988:175). Bramfield (in Sleeter & Grant, 1988:176) beskryf so 'n benadering as 'n "Utopian Philosophy". Die beskrywing deur Bramfield verwys na 'n ideaal wat moeilik verwesenlik kan word. Hierdie benadering kan ook beskou word as 'n verbetering van die benadering van multi-kulturele onderwys, omdat dit nie slegs kulturele diversiteit in ag neem nie, maar ook daarop ingestel is om leerders tot volwaardige landsburgers op te voed.

#### **2.3.2.9 ANTI-RASSISTIESE ONDERWYS**

Hierdie benadering poog om institusionele rassisme te verwyder en om nie-rassistiese verhoudings en vaardighede te bevorder. Die benadering word verder in hoofstuk vier bespreek.

### **2.4 SAMEVATTING**

Coutts (1992:39) se siening dat die meeste staatskole in die Verenigde State van Amerika veelrassige, multi-kulturele gemeenskapskole sal bly, is waarskynlik nie waar van Suid-Afrika

nie. Die aanname word gemaak na aanleiding van die totale leerdersamestelling van Suid-Afrika (sien par.1.2). Tog voeg hy hieraan toe dat daar ook ruimte vir ander modelle behoort te wees. Dit behoort egter saamgelees te word met Swearingen (1996:152) se stelling wat as volg lui:

"Society is fractured by violence, racial prejudice and intolerance, and religious and gender bias".

Hiervolgens is dit duidelik hoe belangrik dit vir elke bestuursliggaam is om 'n deurdagte besluit ten opsigte van 'n bestuursbenadering tot diversiteit te maak.

In hierdie hoofstuk is daar gepoog om die verskillende moontlike bestuursbenaderings tot diversiteit aan die orde te stel en is daar op enkele punte van kritiek teen van die benaderings gewys.

In hoofstuk drie sal multi-kulturele onderwys as bestuursbenadering tot diversiteit in meer besonderhede bespreek word.

## HOOFSTUK 3

### MULTI-KULTURELE ONDERWYS AS BESTUURSBENADERING

#### 3.1 INLEIDING

In Suid-Afrika, 'n land tans in transformasie, is die studie van multi-kulturele opvoeding baie relevant. Transformasie beteken egter dat die hele land, onderwys inkluis, met al sy strukture moet transformeer.

Met 'n diverse bevolking, soos dié van Suid-Afrika, is dit van kardinale belang dat die opvoedingsstelsel iets aanbied vir sy hele bevolking. Multi-kulturele onderwys is een bestuursbenadering wat die diverse aard van die Suid-Afrikaanse samelewing aanspreek. Alhoewel Suid-Afrika hoofsaaklik uit vier rassegroepe bestaan, is dit so dat hierdie groepe verder ten opsigte van geslag, geloof, taal, etnisiteit, status, en geskiktheid verskil (Van Rynveld Grove, 1992:111). Dit is juis om hierdie rede dat multi-kulturele onderwys as bestuursbenadering in hierdie hoofstuk bespreek en evalueer sal word. In die bestudering van multi-kulturele onderwys sal daar nie na spesifieke diverse toestande soos geslag, ras en taal gekyk word nie. Die aanname van hierdie studie is dat diversiteit 'n veelfasettige werklikheid is wat verreken moet word binne die skoolsituasie. Hierdie navorsing sal dus 'n **holistiese benadering** volg waarby alle aspekte van diversiteit ingesluit sal word.



### 3.2 DIE KONSEP "KULTUUR"

#### 3.2.1 VERDELING VAN KULTUURGROEPE

Soos reeds aangetoon beteken kultuur verskillende dinge vir verskillende persone (Sien par.1.5.1). Die skool, as 'n sosiale instelling, bestaan uit verskillende kultuurgroepe. Een moontlike indeling van hierdie kultuurgroep is om die opvoeders en leerders as verskillende kultuurgroepe te beskou. Die interaksie tussen leerder- en opvoederkultuur by skole gee dan aanleiding tot 'n bepaalde skoolkultuur.

Figuur 3.1 illustreer die kultuurinteraksie tussen leerders en opvoeders by skole (soos aangepas uit Banks, 1986:24). Die figuur dui aan hoe die verskillende aspekte soos onder meer taal, dialek, kennis en norme ensovoorts van die leerders met die verskillende aspekte van die opvoeders se kultuur in interaksie verkeer om 'n bepaalde skoolkultuur te vorm. Die model is 'n tipiese model van 'n skool waar diversiteit erken word.

FIGUUR 3.1

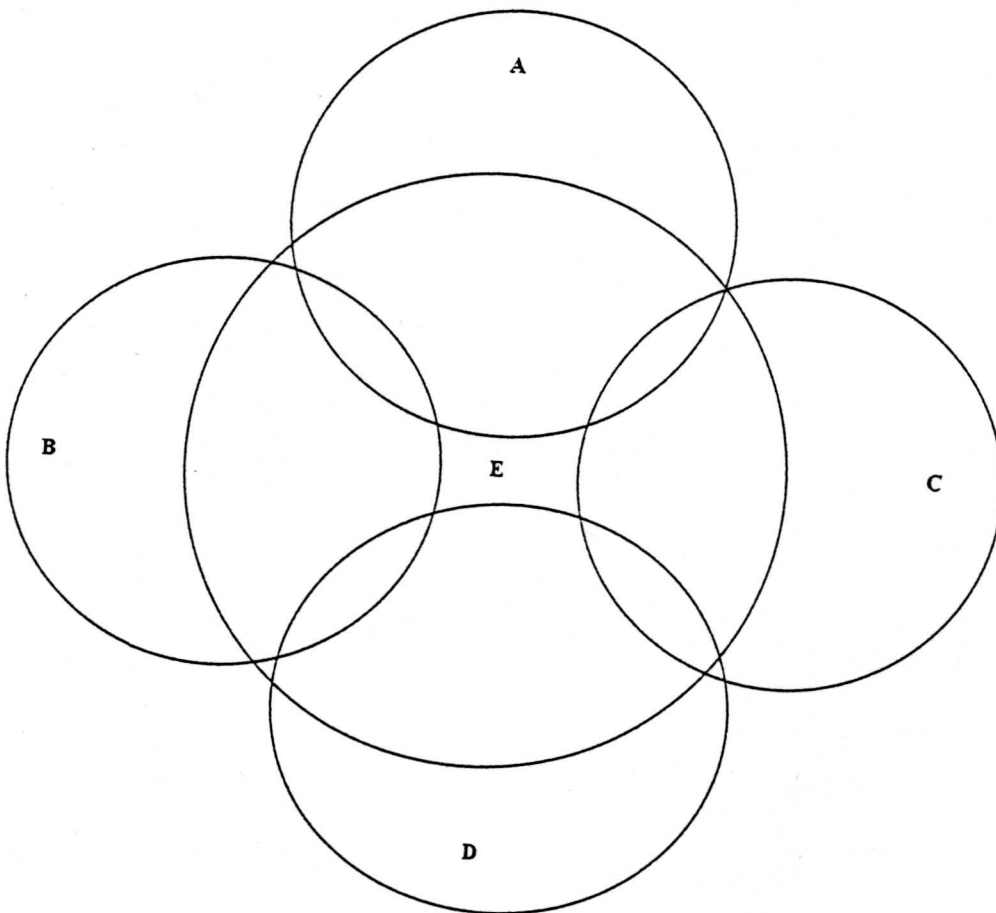
#### KULTUURINTERAKSIE BY 'N SKOOL



'n Tweede moontlike indeling van kultuurverskeidenheid in skole is die verdeling in 'n mikro-kultuur en makro-kultuur. **Figuur 3.2** toon die verband aan wat daar tussen die makro- en mikro-kultuur bestaan (Banks & McGee Banks, 1989:11).

**FIGUUR 3.2**

**VERBAND TUSSEN MIKRO- EN MAKROKULTUUR VAN 'N SKOOL**

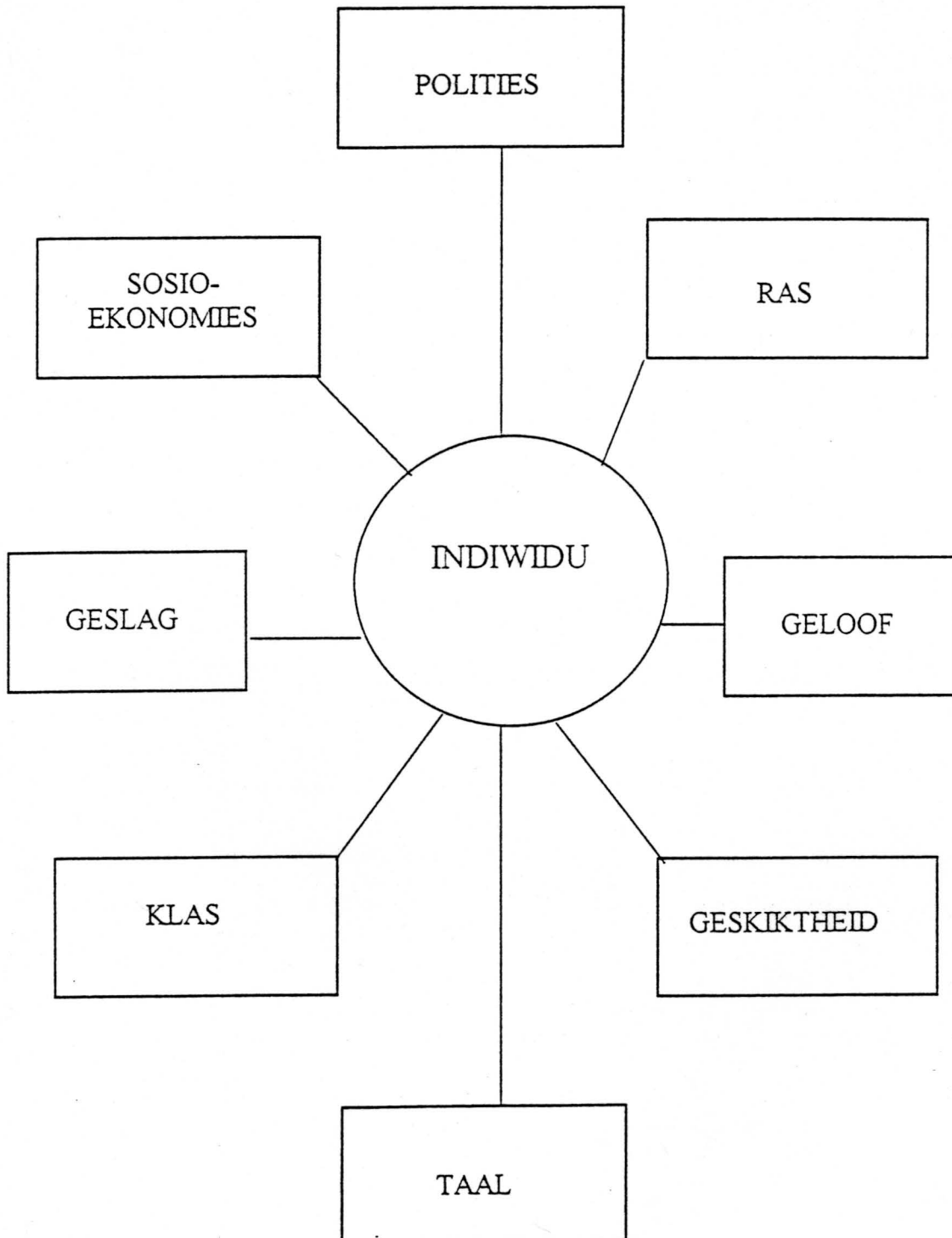


Elke kultuurgroep het hiervolgens aspekte wat slegs betrekking het op hul spesifieke kultuur. Dit is die sogenaamde mikro-kultuur. Die letters A, B, C en D dui die onderskeibare kultuurgroepe elk met sy eie kultuur aan. Die letters vorm dus die mikro-kultuur van 'n skool. Al die diverse kulture het ook gemeenskaplike aspekte soos bepaalde waardes en norme. In **Figuur 3.2** is daar oorvleueling tussen die verskillende kulture. Saam vorm die verskille en ooreenkomste 'n skoolkultuur of die makro-kultuur soos deur die letter E aangedui.

'n Derde moontlike indeling word in **Fig. 3.3** uitgebeeld, waarin die individualiteit van elke leerder beklemtoon word (Banks & McGee Banks, 1989:14). Dit is duidelik dat individue ook onderling verskil ten opsigte van mekaar. Leerders en opvoeders kan byvoorbeeld dieselfe kulturele agtergrond hê, tog sal daar steeds verskille wees as gevolg van hul individualiteit. Die verskille kan byvoorbeeld ekonomies- of sosiaal van aard wees. Bestuursliggame behoort derhalwe ook bewus te wees van die individualiteit van elke deelnemer in die spesifieke skool.

Na aanleiding hiervan, is dit duidelik waarom bestuursliggame 'n goed deurdagte benadering moet kies waarby alle groepe en individue, ongeag hul diversiteit, gelyke geleenthede en gelyke opvoeding kan ontvang. 'n Benadering waar respek, verdraagsaamheid en waardering vir ander bevorder word, behoort derhalwe gekies te word.

FIGUUR 3.3  
INDIWIWIDUALITEIT VAN LEERDERS





### 3.2.2 UITGANGSPUNTE TEN OPSIGTE VAN KULTUUR

Daar is verder twee moontlike algemene ingesteldhede ten opsigte van kultuur wat ook van belang is, naamlik kultuur as probleem en kultuur as leerondervinding en hulpbronverskaffer (Du Toit, 1996b).

#### 3.2.2.1 KULTUUR AS PROBLEEM

Diegene met die ingestelheid dat kultuur 'n probleem is, is baie negatief teenoor kultuurinteraksie. Die persone openbaar die volgende neigings:

- \* Glo dat "ander" kulture ondergeskik is;
- \* glo dat "ander" kulture se leerders leerprobleme het;
- \* toon min kennis van of begrip vir "ander" kulture;
- \* verwag dat "ander" kulture nie in staat is tot probleemoplossing en kritiese denke nie;
- \* glo dat "ander" kulture ongedissiplineerd is.

#### 3.2.2.2 KULTUUR AS LEER- EN HULPBRONVERSKAFFER

Kultuur as leer- en hulpbronverskaffer respekteer diversiteit by skole. Dië ingesteldheid ten opsigte van kultuur toon die volgende eienskappe:

- \* Verwag dat alle leerders, ongeag hulle agtergrond, suksesvol kan wees;
- \* bou voort op diversiteit en moontlike nuwighede wat verskillende kulture kan voortbring;
- \* aanvaar ander se leerervarings;
- \* kyk wat reeds bemeester is, en bou voort daarop.

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat die ingesteldheid van 'n opvoeder ten opsigte van kultuurverskille 'n direkte invloed kan uitoefen op sy benadering tot en hantering van leerders uit "ander" kultuurgroepe.

### **3.2.3 DILEMMA TEN OPSIGTE VAN KULTUUR**

Uit die bestudering van 'n aspek van diversiteit, soos byvoorbeeld geslag, blyk dit duidelik dat verskillende kultuurgroepe verskillende beskouings ten opsigte van die rol van die vrou het. Vir opvoeders is dit derhalwe belangrik dat sodanige en ander verskille begryp en gerespekteer word. Opvoeders wat nie begrip openbaar vir diversiteit nie, kan die skoolkultuur ontwig en aanleiding gee tot intergroepkonflik.

Daar kan egter nie van opvoeders verwag word om alle verskille tussen individue en kultuurgroepe te ken en te verstaan nie. 'n Gees van waardering en respek vir verskille behoort egter enige moontlike misverstande wat mag ontstaan, uit die weg te ruim.

### **3.3 ONTWIKKELINGSFASES IN DIE BESTUUR VAN DIVERSITEIT**

Van Ryneveld Grove (1992:121) beweer dat dit moeilik is om voorbeelde van homogene gemeenskappe te vind. Die homogeniteit wat wel in sommige lande bestaan het, is deur nomadiese bewegings of deur die indringing van immigrante verander. Die veranderinge in die samestelling van gemeenskappe dwarsdeur die wêreld het ook kultuurvermenging veroorsaak. Die diversiteit wat ontstaan het,

het uiteraard ook die meeste skoolgemeenskappe binnegedring.

Suid-Afrika, gegee sy historiese agtergrond, is geen uitsondering ten opsigte van kultuurdiversiteit nie. Dit is egter belangrik om te beklemtoon dat die Suid-Afrikaanse situasie heelwat verskil van lande soos Brittanje, Amerika en Kanada. Die bogenoemde lande het almal reeds uit meerderheidsbevolkingsgroepe bestaan wat deur 'n minderheid immigrante ingedring was. In Suid-Afrika was die meerderheid van die bevolking, naamlik die Swartes, deur 'n baie klein minderheid ingedring en vir 'n lang tydperk onderdruk en van hulle basiese menseregte ontnem.

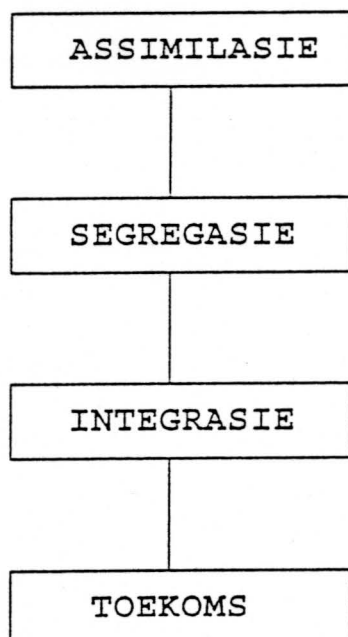
Alhoewel Suid-Afrika altyd verskillende kultuurgroepe gehad het, was daar pogings aangewend om die verskillende kulture te assimileer in een dominante kultuur. Na 'n lang tydperk van onderdrukking is die Suid-Afrikaanse meerderheid met die eerste demokratiese verkiesing in 1994 bevry. Daar kan derhalwe nie verwag word dat die situasie na so 'n lang tydperk van onderdrukking gou herstel en omgekeer kan word nie.

In die nuwe tydperk moet erkenning aan diversiteit verleen word om die proses van vernuwing deur te voer. Daarvoor moet bestuursliggame 'n geskikte benadering kies en ook bewus wees van die verskillende fases waardeur die bestuur van diversiteit ontwikkel het.

Volgens Verma & Pumfrey (1988:38) het die bestuur van diversiteit in die onderwys deur verskeie ontwikkelingsfases beweeg. Figuur 3.4 beeld hierdie fases van ontwikkeling uit (Verma & Pumfrey, 1988:38) ..

FIGUUR 3.4

ONTWIKKELINGSFASES IN DIE BESTUUR VAN DIVERSITEIT IN DIE ONDERWYS



Die ontwikkelingsfases waarna Verma & Pumfrey verwys beeld die geskiedkundige verloop van onderwysmodelle uit. Suid-Afrika het ook diè pad van ontwikkeling gevolg. In die eerste fase is daar gepoog om alle kultuurgroepe op dieselfde wyse te behandel deur 'n benadering van assimilasie. Die fase het ten doel gehad om alle groepe tot een dominante kultuur te konformeer. In die tweede fase het segregasie plaasgevind. In hierdie fase het



leerders wat moeilik aangepas en ingeskakel het by die dominerende kultuurgroep, spesiale klasse ontvang. "Skynveranderinge" vind wel plaas in hierdie fase, deurdat verskillende kultuurgroepe byvoorbeeld by skole toegelaat word, maar steeds met die doel om hulle te assimileer. In die integrasiefase word pogings aangewend om alle kultuurgroepe te akkommodeer en te bemagtig. In die laaste fase word benaderings geïmplementeer waar gelyke geleenthede aan alle groepe verskaf word. Twee van hierdie benaderings is multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys.

### **3.4 MULTI-KULTURELE ONDERWYS AS BESTUURSBENADERING**

Verma & Pumfrey (1988:1) maak die volgende aanname ten opsigte van multi-kulturele onderwys as bestuursbenadering:

"The ultimate aim is equality of status, resource access and economic power between different ethnic groups and must meet the cultural, cognitive and self-concept needs of groups and individuals from diverse cultures".

Van Zyl (1993:9) wys daarop dat multi-kulturele onderwys nie dieselfde is as onderwys in 'n multi-kulturele samelewing nie. Soos reeds aangedui, is daar wel moontlike voorbeelde van homogene gemeenskappe in Suid-Afrika te vinde (Sien par. 1.2). Kulturele diversiteit is egter 'n universele kenmerk en by die meeste gemeenskappe in die wêreld. Onderwys in 'n multi-kulturele samelewing kan dus enige van verskeie moontlike benaderings volg, soos in hoofstuk twee aangetoon. Dit gebeur dikwels dat bestuurs-

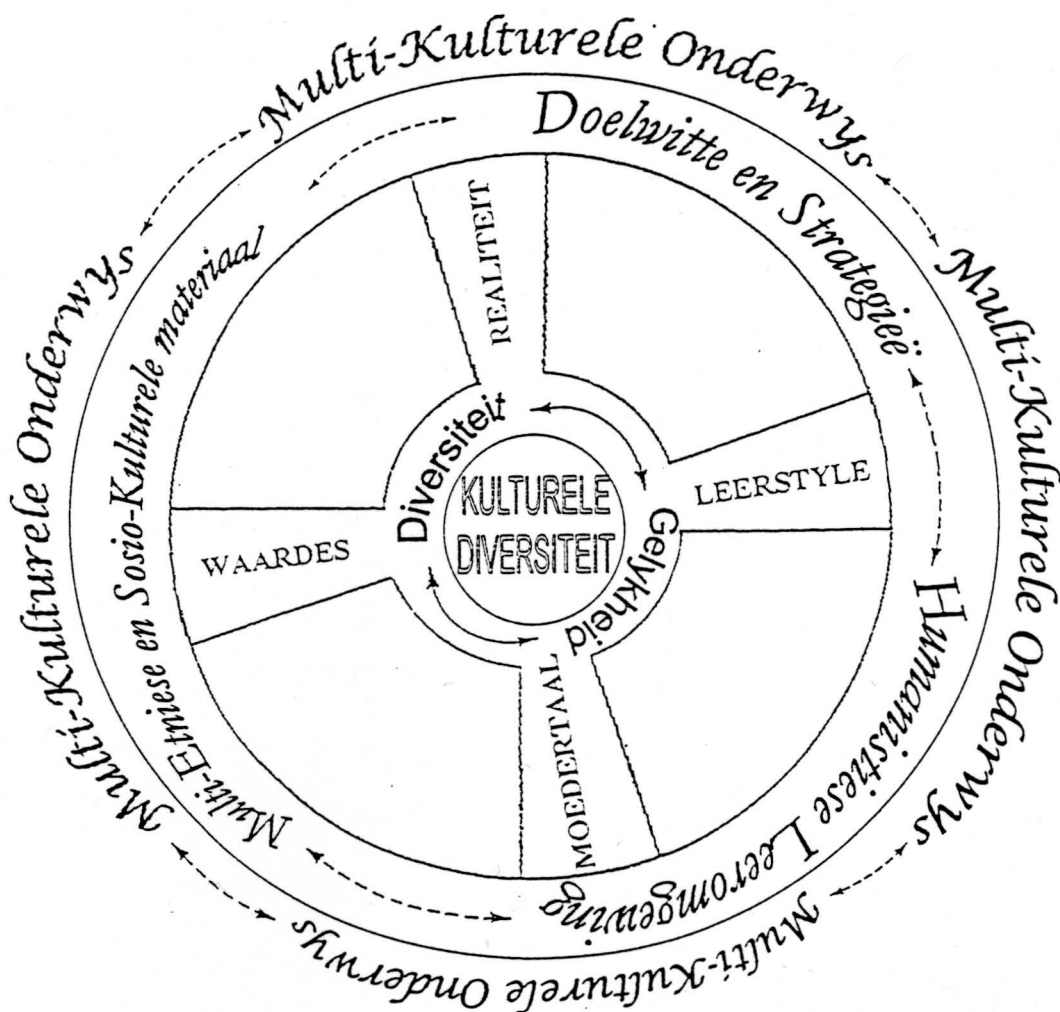
liggame verkeerdelik van mening is dat hulle multi-kulturele onderwys as benadering toepas omdat daar 'n verskeidenheid kulture by hul skole aanwesig is. Na aanleiding van Verma & Pumfrey (1988:1) se definisie is multi-kulturele onderwys 'n bestuursbenadering wat gelyke geleenthede ten opsigte van hulpbronne, insette, uitsette en finansiële hulp bepleit. Dit is verder gekoppel aan respek en waardering vir alle groepe en kulture by die skool. Die strewe na gelykheid sluit ook akademiese uitnemendheid, ontwikkeling van vaardighede en die positiewe selfbeeldontwikkeling van elke leerder in.

In die bestudering van talle definisies van multi-kulturele onderwys, is dit duidelik dat daar verskeie ooreenkomste, asook verskillende beklemtonings voorkom, soos uit die volgende blyk: Ras en etnisiteit (Bennett, 1986; Gay, 1983); ras, etnisiteit en taal (Hernandez, 1989; Banks & Banks, 1989); ras, etnisiteit en geslag (Baptiste, 1992); geskiktheid en klas word as verdere dimensies deur Sleeter & Grant (1985) bygevoeg. Uit die voorafgaande is dit duidelik dat hierdie benadering kompleks en omvangryk is.

Dit is ook belangrik om daarop te let dat 'n **prosesgerigte** benadering gevolg moet word indien die beginsels van multi-kulturele onderwys stelselmatig in werking gestel wil word. Baptiste (in Van Ryneveld Grove, 1992:146) vergelyk multi-kulturele onderwys met 'n wiel. In **Figuur 3.5** word die proses uitgebeeld.

FIGUUR 3.5

## DIE PROSES VAN MULTI-KULTURELE ONDERWYS



In die middel van die diagram word die kulturele diversiteit van skole aangedui. Die spiraal lei tot gelykheid wat uit die erkenning van die diversiteit van leerders en opvoeders se waardes, norme, ervarings en kennis spruit.



Verder is multi-kulturele onderwys 'n "hele-skool" beleid of 'n **holistiese bestuursbenadering**. Dit impliseer dat die totale verskeidenheid binne die leerderbevolking in elke aspek van die skool verreken moet word. Die voormalige Minister van Onderwys in Ontario, Trudeau, se definisie van die holistiese benadering ten opsigte van multi-kulturele onderwys is ook die grondslag waarop hierdie studie gebaseer word (Skutnabb-Kangass & Cummins, 1988:130):

"The philosophy of Multiculturalism should permeate the school curriculum, policies, teaching methods and materials, courses of study, and assessment and testing procedures as well as the attitudes and expectations of its staff and all its communities".

### **3.5 DOELSTELLINGS VAN MULTI-KULTURELE ONDERWYS**

Ramsey (in Dekker & Lemmer, 1993:40) sê: "The goals of Multicultural education are complex and wide ranging and relevant to all education decisions". Sommige van die belangrikste doelstellings sal vervolgens in meer besonderhede bespreek word.

#### **3.5.1 BEVORDERING VAN GELYKE ONDERWYSGELEENTHEDE**

Gelyke onderwysgeleenthede vorm die hoeksteen van multi-kulturele onderwys. Navorsers soos Bennett (1986), Sleeter & Grant (1988), Baptiste & Baptiste (1980) en McCormick (1984) stem saam dat gelykheid in die onderwys wat insette, uitsette, hulpbronne en geleenthede betref, die basis van multi-kulturele onderwys vorm. Geen kind kan as gevolg van sy kulturele afkoms uitgesluit word van opvoeding en onderwys nie. Die Suid-



Afrikaanse staatskoerant (15 November 1996) beklemtoon ook hierdie aanname: "All children should be afforded an equal chance to achieve in school".

### **3.5.2 ONTWIKKELING VAN VAARDIGHEDE**

Multi-kulturele onderwys bepleit dat leerders hul eie kultuur en die kulture van ander respekteer en waardeer. Opvoeders, as rolmodelle, behoort derhalwe die voorbeeld te stel. Leerders behoort verder onderrig te word in sekere vaardighede wat hulle kan help. Vaardighede soos kritiese denke, probleem-oplossing en die ontwikkeling van die kind se selfbeeld is van kardinale belang in die verband (Dekker & Lemmer, 1993:41).

### **3.5.3 VERMINDERING VAN RASSE-DISKRIMINASIE**

Diskriminasie is een komponent in skole wat konflik uitlok. Rasse-diskriminasie veroorsaak dat verskillende kultuurgroepe mekaar nie kan vind en verstaan nie. Dit geskied wanneer een kultuurgroep 'n ander domineer. Minderheidsgroepe se kultuur word dan as ondergeskik beskou. In hoofstuk vier sal daar veral in die verband na institusionele diskriminasie gekyk word.

Om diskriminasie uit die weg te ruim of selfs te verminder, is byna 'n onmoontlike taak. Kinders moet van kleins af onderrig word om ander te respekteer en as hul gelyke te behandel. Dit is die plig van bestuursliggame om gevalle van diskriminasie aan te spreek in 'n gees van respek, deursigtigheid en konsekwentheid. Skole kan beslis nie al die probleme van die samelewing oplos nie, maar hulle kan beslis sorg dat die probleme

nie versprei of vererger word nie (Dekker & Lemmer, 1993:41).

#### **3.5.4 ONTWIKKELING VAN WAARDES EN NORME**

Ramsey (in Dekker & Lemmer, 1993: 41) sê:

"In order to be more effective in achieving equal opportunities for all children, educational content and practice should reflect and respect the child's unique background."

Dit is belangrik om voort te bou op die kind se ervarings-wêreld. Die ervaring en kennis van die kind kan gebruik word om ander kulture aan te vul en ook te versterk. Gemeenskaplike waardes en norme soos respek vir ander en ouer mense, naaste-liefde, waardering vir ander, is belangrike beginsels wat in multi-kulturele onderwys oorgedra behoort te word (Dekker & Lemmer, 1993:41).

#### **3.5.5 EFFEKTIEWE HUIS-SKOOL VENNOOTSKAP**

Ouers vorm 'n belangrike deel van die kind se opvoedingsproses. Leerders kom skool toe met bepaalde waardes, houdings en gesindhede wat in die ouerhuis aangeleer is. Hierdie houdings en gesindhede is dikwels negatief teenoor ander ras- en/of kultuurgroepe. Hierdie benadering het ten doel om opvoeders en ouers te laat saamwerk om negatiewe houdings en gesindhede te verander (Dekker & Lemmer, 1993:42). In hoofstuk vyf sal daar verder oor hierdie vennootskap uitgebrei word.

### **3.5.6 MULTI-KULTURELE ONDERWYS IS ANTI-RASSISTIESE ONDERWYS**

Multi-kulturele onderwys moet aandag skenk aan ongelykhede tussen groepe, soos die oneweredige verdeling van hulpbronne, rassisme, diskriminasie, magsdeling, vooroordele en negatiewe stereotipering (Nieto in May, 1994:195).

### **3.5.7 MULTI-KULTURELE ONDERWYS AS BASIESE ONDERRIG**

Die uiteenlopende kennis wat leerders opgedoen het as gevolg van hul kulturele agtergrond, moet erken en op voortgebou word. Dit vorm die basis waarop verdere kennis en ervarings gebou kan word (Nieto in May, 1994:196).

### **3.5.8 MULTI-KULTURELE ONDERWYS IS BELANGRIK VIR ALMAL**

Skole, ongeag hul kulturele samestelling, sal leerders moet opvoed en onderrig om hul plekke vol te staan in die breë Suid-Afrikaanse samelewing. 'n Leerder wat onderrig word in 'n mono-kulturele benadering of in 'n benadering van assimilasië, betree die lewe na skool met 'n aansienlike agterstand. Leerders behoort dus die nodige vaardighede aangeleer te word om in die breë samelewing te oorleef en bo uit te kom (Nieto in May, 1994:197).

## **3.6 VOORWAARDES VIR DIE IMPLEMENTERING VAN 'N MULTI-KULTURELE BENADERING**

Van die belangrikste voorwaardes vir die suksesvolle implementering van multi-kulturele onderwys word vervolgens bespreek:



### 3.6.1 VROEË INTEGRASIE

Dit is absoluut belangrik dat vroeë integrasie verkieslik tuis moet plaasvind. Leerders word grootliks deur ouers, familieledes, bure en vriende beïnvloed voordat hulle skoolouderdom bereik. In die eerste vyf of ses jaar van 'n kind se lewe, word sekere waardes reeds ingeskerp. Gegewe die Suid-Afrikaanse geskiedenis, is dit so dat vele kinders reeds met negatiewe stereotipering en skewe persepsies teenoor ander rasse of kulture skole betree. In die stadium waarin kinders weetgierig is, word hulle dikwels met verkeerde houdings of gedagtes teenoor ander groepe beïnvloed. Dit is juis in hierdie tydperk van die kind se lewe waar aspekte soos vooroordele, diskriminasie en rassisme aangeleer word. Die negatiewe houdings kan dan deur die skool uitgebrei of verander word (Dekker & Lemmer, 1993:42).

Ouers, as primêre opvoeders, moet ook bemagtig word in die doelstellings van multi-kulturele onderwys. Met vroeë integrasie kan van die belangrikste doelstellings met multi-kulturele onderwys verwesenlik word (Dekker & Lemmer, 1993:42).

### 3.6.2 KURRIKULUMONTWIKKELING

'n Totale verandering van die kurrikulum is noodsaaklik om sukses te verseker. Dit is onvoldoende om slegs sekere aspekte van die kurrikulum aan te pas. Die holistiese benadering moet geld vir alle vakke, ingeslote Wiskunde en Wetenskap. Die kurrikulum moet verder so geïntegreerd wees dat dit die totale verskeidenheid binne die leerderbevolking by die betrokke skool reflekteer. Dit



sluit ook ko-kurrikulêre aktiwiteite. Die doelstellings van multi-kulturele onderwys moet dus waarneembaar wees in die totale kurrikulum van die skool (Dekker & Lemmer, 1993:43).

Claassen (in Claassen & Niemann, 1992:107) onderskei tussen vier benaderings tot die leerinhoud in die multi-kulturele kurrikulum, naamlik:

- \* **Gematigde, indirekte leerinhoud:** Dit geskied waar tradisionele vakke behou word en kultuurdiversiteit slegs indirek by die les betrek word.
  
- \* **Gematigde, direkte leerinhoud:** In hierdie benadering word tradisionele vakke steeds behou en kultuurdiversiteit word direk by die vakinhoud ingesluit. Hierdie benadering is gematig en slegs kwessies wat nie sensitief is nie word betrek, byvoorbeeld etniese bydraes tot musiek en kuns.
  
- \* **Radikale, indirekte leerinhoud:** 'n Sensitiewe sosio-politieke aspek, byvoorbeeld rassisme, word in die leerinhoud op indirekte wyse behandel. Die tradisionele vakkennis word derhalwe sosio-polities gekleur.

- \* **Radikale, direkte leerinhoud:** 'n Tematiese benadering word gevolg. Die leerinhoude van verskeie vakke word betrek by die multi-kulturele benadering. Die tema is die primêre doelstelling van die les.

Volgens Claassen (in Claassen & Niemann, 1992:107) is die gematigde direkte leerinhoudbenadering meer aanvaarbaar, terwyl die radikale leerinhoudbenadering verwerp behoort te word. Die siening kan egter nie sonder meer aanvaar word nie. Die gematigde leerinhoudbenadering ontvang juis hewige kritiek uit talle oorde omdat dit te vaag is en geen duidelike riglyne verskaf vir suksesvolle implementering nie. Die benadering poog eerder om die status quo te handhaaf en om kultureel onderdrukte groepe verder te onderdruk en as ondergeskiktes voor te berei. Verder is die gematigde leerinhoudbenadering ook te "kosmeties" van aard. Dit beteken dat slegs skynveranderinge aangebring word. Aspekte soos byvoorbeeld rassisme, vooroordele en diskriminasie geniet geen indringende aandag daarin nie (Dekker & Lemmer, 1993:43).

### 3.6.3 ONDERRIGMATERIAAL

Gepaardgaande met kurrikulumhervormings is dit belangrik om toepaslike en relevante onderrigmateriaal te selekteer. Onderrigmateriaal weerspieël dikwels die negatiewe stereotiperings en skewe persepsies van bepaalde groepe teenoor ander (Dekker & Lemmer, 1993:43). Swartmense word byvoorbeeld altyd by ondergeskikte dienste soos by pad- en spoorwegwerke uitgebeeld.

Kleurlinge word weer dikwels uitgebeeld as verpleegsters en onderwysers terwyl blankes meestal as dokters en susters uitgebeeld word.

Die skep van positiewe rolmodelle vir alle groepe is noodsaaklik. Leerders moet kan sien dat hulle, ten spyte van hul onderlinge verskille, ook kan presteer en goeie posisies in die samelewing kan beklee. Daar kan egter genoem word dat die kwessie reeds aandag geniet by baie skole en gemeenskappe. Nuwe materiaal wat skole bereik reflekteer die kulturele diversiteit in die gemeenskap, terwyl positiewe rolmodelle elke dag op die televisie en koerante waargeneem kan word.

#### **3.6.4 ONDERRIGMETODES EN TEGNIEKE**

Multi-kulturele onderwys vereis 'n breë spektrum van onderrigmetodes en tegnieke. Die rol van die klasonderwyser in die verband sal in hoofstuk ses in meer besonderhede bespreek word.

Sekere onderrigmetodes is meer effektief as ander vir bepaalde groepe en individue. Opvoeders moet deeglik bewus wees van verskillende moontlikhede wat in die onderrig gebruik kan word en dit aanpas by die leerstyle en behoeftes van die leerders. Multi-kulturele onderwys vereis beslis meer kreatiwiteit van opvoeders (Dekker & Lemmer, 1993:44). Dit raak die plig van die leierskap in skole om toe te sien dat opvoeders deurlopend toegerus word deur die nodige indiensopleidingskursusse te ondergaan.

### 3.6.5 EVALUERING EN TOETSING

'n Groot probleem met die tradisionele evalueringstegnieke en toetsing van leerders, is dat dit nie kulturele diversiteit in ag neem nie. Die taalmedium van onderrig bevoordeel byvoorbeeld kultuurgroepe wat dit as moedertaal het, terwyl dit tweede taal gebruikers ernstig aan bande kan lê.

Multi-kulturele onderwys vereis verder ook die gebruik van toetsing en evalueringstegnieke wat vry is van diskriminasie, vooroordele en rassisme. 'n Meer buigsame, innoverende benadering behoort gevolg te word. Gestandaardiseerde toetse moet versigtig geselekteer en toegepas word. Geen leerder mag as gevolg van sy/haar kulturele agtergrond benadeel word nie. Voorsiening moet derhalwe gemaak word vir die uiteenlopende agtergrond van leerders.

Lynch (in Dekker & Lemmer, 1993:45) sê dat toetse gereeld gemonitor moet word vir rassisme, seksisme en ander vorms van diskriminasie. Verder beweer Lynch (in Dekker & Lemmer, 1993:45) ook dat ouers aktief betrek behoort te word by die metodes en inhoud van evaluering.

### 3.6.6 MEERTALIGE ONDERRIG

Diversiteit ten opsigte van taalverskeidenheid moet as 'n positiewe aspek beskou word. Alle tale moet in skole erken en gerespekteer word. Net een taal sal waarskynlik gebruik word as medium van onderrig, maar soveel as moontlik van die ander



betrokke tale as moontlik behoort as opsionele vakke aangebied te word. Leerders kan ook gebruik word om hulle eie taal aan ander te help onderrig. Op so 'n wyse sal die ander taalgroepe nie benadeel of geïgnoreer word nie (Dekker & Lemmer, 1993:45).

### 3.6.7 VOORBEREIDING VAN ONDERWYSERS

Opvoeders is van die allergrootste belang om multi-kulturele onderwys te laat slaag en hulle moet derhalwe aktief betrek word by die implementering daarvan. Omdat dit die opvoeders is wat uitsluitlik met die leerders werk, is hulle samewerking en positiewe ingesteldheid onontbeerlik. Frederickse (1992:114) stem saam as sy sê:

"If you want to change an education system, you have to start with the teachers. It doesn't matter how much you change the curriculum or how much you alter the syllabus, if your teachers' attitudes and values are not changed, nothing is going to change".

Opvoeders wat hul opleiding in die Apartheidsera ontvang het, het ook 'n groot agterstand wat multi-kulturele onderwys betref. Hierdie opvoeders was opgelei om die status quo te handhaaf. Met die transformasie in die onderwys, is dit noodsaaklik dat opvoeders ook moet transformeer. Frazier (in Claassen, 1989:431) sê in dié verband:

"The major element in the Multicultural facet of education, and the factor mostly responsible for translating theory into practice, is the teacher".

Die veranderde houdings, nuwe kennis en spesifieke vaardighede wat 'n multi-kulturele bestuursbenadering van opvoeders vereis, moet met indiensopleidingsprogramme, werksinkels en seminare ingebou word. Die bestuursliggaam in samewerking met die hoof moet 'n leidende rol vervul met die implementering van die indiensopleidingsprogramme. Die rol van onderwysowerhede, tersiêre instellings en nie-regerings organisasies moet ook nie onderskat word nie. Die rol van die klasonderwyser sal verder in meer besonderhede in hoofstuk ses bespreek word.

### 3.6.8 GESONDE SKOOL-OUER VENNOOTSKAP

Die suksesvolle bestuur en onderrig van kulturele diversiteit berus grootliks ook op die samewerking, kommunikasie en die onderlinge verstandhouding tussen die ouer en die skool. Die Oxford Dictionary (1982:747) beskryf so 'n vennootskap as 'n:

"...working relationship between two parties, towards a mutual goal or a contractual relationship between two or more persons".

Volgens dié definisie is dit duidelik dat wanneer daar 'n gees van samewerking tussen huis en skool is, daar eers sprake van kontinuïteit in die kind se ervaringslewe kan wees. As die twee partye mekaar vind en saamwerk, kan die vennootskap tot hoë hoogtes uitstyg. Die huidige Minister van Onderwys, Professor Bengu, (Witskrif no 2, 1996:16) het in dié verband die volgende gesê:

"Good public school governance requires a flourishing, partnership, based on mutual interest and mutual confidence, among the many constituencies which make up the school".

Positiewe huis-skool verhoudings bevorder gelyke onderwys in skole. Dit is derhalwe noodsaaklik dat die bestuur en opvoeders, ongeag hul kulturele agtergronde, ouers aktief betrek by die leerder se onderrig en opleiding.

### **3.6.9 VERWYDERING VAN HISTORIESE ONGELYKHEDE**

Gegewe die Suid-Afrikaanse geskiedenis, is daar verskeie struikelblokke of hindernisse wat verwyder moet word alvorens sukses met multi-kulturele onderwys behaal kan word.

Goodey (in Claassen & Niemann, 1992:108) sê multi-kulturele onderwys is om verskillende redes in bepaalde lande geïmplementeer. In Wes-Europa is die benadering grotendeels ingestel om die probleme van immigrante se kinders aan te spreek. In die VSA was die benadering 'n direkte uitvloeisel van die etniese herlewingsbewegings van die sestigerjare. Dit blyk dat die benadering in elke land 'n eiesoortige geskiedenis en ontwikkeling het. Die ontwikkeling van die benadering in Suid-Afrika is ook 'n uitvloeisel van die land se geskiedenis van onderdrukking.

Claassen & Niemann (1992:108) sê dat multi-kulturele onderwys maklik statutêr voorgeskryf kan word in 'n land, maar dit sal nie in die praktyk uitgevoer kan word as die gemeenskap nie ontvanklik daarvoor is nie. Die keuse of multi-kulturele onderwys aanvaarbaar is al dan nie, en watter vorm dit aanneem,



sal derhalwe grotendeels deur die plaaslike gemeenskap bepaal word.

Die beleid van Apartheid het veroorsaak dat mense met gevoelens van haat, wantroue, vooroordele, rassime en diskriminasie teenoor mekaar opgegroeï het. Die implementering van multi-kulturele onderwys sal daarom in Suid-Afrika selfs moeiliker en langamer wees. Groot ongelykhede tussen skole in verskillende gemeenskappe bestaan steeds in onder meer beskikbare hulpbronne, in- en uitsette, fisiese toestande, finansiële hulp, uitsaksyfer, ongekwalifiseerde onderwysers, toegang tot tersiêre instellings, en personeelvoorsiening.

Hierdie werklikhede moet eers oorkom en uit die weg geruim word alvorens sukses verwag kan word. Die probleme is egter geen rede om nie met die benadering van multi-kulturele onderwys te begin nie. Die proses kan nou begin, sodat die vrugte van sukses later gepluk kan word.

### **3.7 KRITIEK TEEN MULTI-KULTURELE ONDERWYS**

Van die vernaamste besware en kritiek van verskeie skrywers en navorsers sal vervolgens kortliks bespreek word.

Volgens Klein (1993:68) lê multi-kulturele onderwys klem op kulturele diversiteit, maar slaan nie genoegsaam ag op negatiewe aspekte soos rassisme, vooroordele en diskriminasie nie. Die probleem word as 'n indiwiduele probleem uitgebeeld en nie as 'n



probleem wat algemeen in die samelewing voorkom nie.

Fyfe & Figueroa (1993:40) sê dat die Neo-Marxistiese benadering tot multi-kulturele onderwys 'n amptelike strategie van 'n regering is om minderheidsgroepe te beheer. Die verandering wat wel geskied is kosmeties van aard, met ander woorde dit is slegs oppervlakkig en het nie werklik diepgaande veranderings ten opsigte van houdings en gesindhede tot gevolg nie.

Dekker & Lemmer (1993:46-48) lewer die volgende kritiek teen multi-kulturele onderwys:

- \* Dit kan wrywing skep tussen verskillende groepe.
- \* Dit los nie probleme soos rassisme op nie.
- \* Opvoeders en leerders se aandag word gefokus op sekondêre aspekte, terwyl die primêre taak van die skool, naamlik opvoeding, dikwels verwaarloos word.

May (1994:4) sê dat daar te veel klem geplaas word op kulturele verskille in die benadering en nie genoegsaam op individuele prestasies nie.

Die volgende kritiek is deur verskillende Suid-Afrikaanse navorsers en skrywers geopper en is as volg deur Moore (1994:237-263) saamgevat:

- \* Micheal Cross, 'n kultuurhistoriese navorser in Suid-Afrika, sê dat die beleid van Apartheid 'n vorm van multi-kulturele onderwys was (in Moore, 1994:240).

- \* Joe Muller, Professor in Kurrikulumkunde aan die Universiteit van Kaapstad, sê: "Since apartheid education used cultural difference as its ideological foundation, it is not at all surprising that South Africans are both at home in talking about education and cultural differences and repelled by it" (in Moore.1994:244).
- \* Lebamong Sebini, 'n voorstander van die Swart Bewussynsbeweging sê: "Education needs to be Anti-Racist... and you will find that the majority of people reject the so-called cultural boxes into which they have been put by the government. This would make Multicultural Education a health hazard for teachers in township schools" (in Moore, 1994:245).
- \* John Pampallis, 'n lektor by die Natalse Universiteit, sê: "If you tried to introduce the Canadian sort of Multicultural Education into Soweto and say this is Xhosa culture and this is Zulu culture, you would be shot before long - literally. Ethnic divisions are Apartheid's creation" (in Moore, 1994:250).

Te midde van die vele kritiek teen multi-kulturele onderwys as bestuursbenadering, is dit duidelik waarom dit nodig is vir bestuursliggame om 'n deeglike studie van die benadering te maak. Dit is ook so dat die Suid-Afrikaanse situasie verskil van dië in ander lande. Die benadering moet en kan aangepas word om die Suid-Afrikaanse situasie te pas. Die vele punte van kritiek is

ook die hoofrede waarom hierdie benadering saam met die benadering van anti-rassistiese onderwys in hoofstuk vyf gekombineer word.

### 3.8 SAMEVATTING

Die multi-kulturele samestelling van die Suid-Afrikaanse bevolking bring verskeie vraagstukke na vore wat betrekking het op die onderwys. Die vraagstukke beïnvloed alle kinders vanaf geboorte tot en met tersiêre opleiding. Multi-kulturele onderwys as bestuursbenadering kan in die woorde van Tamir (1995:7) soos volg saamgevat word:

"In a Multicultural system, it is especially important that all children learn to respect others who have different lifestyles, values and traditions and learn to view them as equals".

In hierdie hoofstuk het dit duidelik na vore gekom dat die konsep "kultuur" verskeie dinge vir verskillende navorsers beteken. Elke studieterrein definieer kultuur so dat dit by die betrokke studie inpas. Die skool as 'n sosiale instelling word saamgestel uit verskillende kulture wat die mikro-kultuur vorm. Saam vorm die kulture die skoolkultuur of die makro-kultuur. Die skoolkultuur is dus 'n kombinasie van kulture wat alle diverse toestande van die skool insluit en erken.

Die ontwikkeling in die bestuur van diversiteit is ook 'n belangrike komponent van die studie. Daaruit blyk dit dat multi-



kulturele onderwys 'n holistiese prosesgerigte benadering is. Multi-kulturele onderwys is daarop gemik om gelyke geleenthede aan almal te verskaf, ongeag verskille en agtergrond. Gelyke geleenthede sluit in- en uitsette in, asook 'n billike verdeling van hulpbronne, finansiële steun, ensovoorts. Gelyke geleenthede het ook implikasies vir ko-kurrikulêre aktiwiteite by skole.

Die doelstellings van multi-kulturele onderwys kan in twee woorde saamgevat word, gelyke onderwys. Saam met die doelstellings is daar ook sekere voorwaardes waaraan die benadering moet voldoen indien dit suksesvol wil wees. Van die belangrikste voorwaardes is vroeë integrasie, heropleiding van opvoeders, en 'n funksionele ouer-skool vennootskap. Verder vereis die implementering van multi-kulturele onderwys dat verskeie struikelblokke uit die verlede uit die weg geruim moet word. In Suid-Afrika is die invloed wat Apartheid op die samelewing gehad het een van die grootste struikelblokke.

Baie kritiek word teen multi-kulturele onderwys as bestuursbenadering ingebring. Die kritiek kan egter oorkom word as dit aan 'n ander benadering gekoppel word. Veral die benadering van anti-rassisme bied moontlike antwoorde op die kritiek teen multi-kulturele onderwys.

In hoofstuk vier sal die benadering van anti-rassisme as bestuursbenadering derhalwe in meer besonderhede bespreek word.



## HOOFSTUK 4

### ANTI-RASSISTIESE BESTUURSBENADERING

#### 4.1 INLEIDING

Met die aanvaarding van die Suid-Afrikaanse Skolewet op 29 Oktober 1996, het Suid-Afrika amptelik na 'n sisteem beweeg waar skole "oop" is vir alle leerders, ongeag ras of kulturele agtergrond. Met die term "oop" word daar verwys na die toestand waar leerders ongeag hul afkoms of agtergrond by openbare skole ingeskryf kan word.

Die "oopstelling" van skole beteken egter nie dat die probleme van die verlede vergete of opgelos is nie. Die lang tydperk van Apartheidspolitiek het gelei tot dieperliggende onderlinge probleme tussen groepe, soos haat, rassisme, vooroordeel en diskriminasie. Hierdie probleme kan nie bloot deur wetgewing opgelos word nie. 'n Proses moet gevolg word waardeur die haat en hartseer van die verlede aangespreek en moontlike oplossings gevind kan word. Daar moet geleer word uit die foute van die verlede en in die proses moet daar gepoog word om nie dieselfde foute te herhaal nie. Die probleme en foute van die verlede het ook die onderwys beïnvloed. Die genoemde probleme wat as gevolg van die beleid van Apartheid veroorsaak is, behoort op 'n radikale wyse aangespreek te word. Anti-rassistiese onderwys, as bestuursbenadering, bied 'n antwoord op die rasse-haat en wantroue wat geskep is in Suid-Afrika. Die benadering van anti-

rassisme stel 'n kritiese pedagogie voor wat leerders van alle etniese agtergronde by 'n skool kan onderrig en opvoed tot volwaardige landsburgers. Die rol wat die skool in hierdie proses kan vervul, kan geensins onderskat word nie. McGregor (1993:224) sê in die verband:

"Racial prejudice can be reduced, but the extent of the change is dependent on the commitment of educational researchers and policy makers to address the problem systematically. With this commitment the role of education will remain a small part of the larger change in society for minority groups".

In die bestudering van anti-rassisme as bestuursbenadering sal verskeie tersaaklike begrippe uitgeklaar word en gekyk word na teorieë en doelstellings, asook na moontlike kritiek teen die benadering.

## **4.2 BEGRIPSVERKLARING**

Sommige van die begrippe wat in hierdie hoofstuk verduidelik word, is reeds in hoofstuk een kortliks beskryf. Die doel van die herhaling is om 'n meer gedetailleerde verklaring van begrippe te verskaf. Van die begrippe sal ook aangepas word vir die unieke situasie van die Suid-Afrikaanse samelewing.

### **4.2.1 RASSISME**

Die HAT (1985:880) definieer rassisme as 'n veronderstelling dat karakter en bekwaamheid bepaal word deur 'n denkrigting wat aanneem dat 'n besondere ras meerderwaardig is en die reg het om ander rasse te oorheers. 'n Persoon wat dus ly aan rassewaan is

'n persoon wat 'n meerderwaardigheidsgevoel het ten opsigte van sy eie ras (sien ook par.1.5.3). Arora & Duncan (1986:68) definieer rassisme as volg:

"Racism describes a set of attitudes and behaviour towards people of another race which is based on the belief that races are distinct and can be graded as superior or inferior".

Alhoewel daar 'n persepsie bestaan dat rassisme hoofsaaklik onder "blanke" geledere bestaan, is dit egter so dat rassisme onder alle bevolkingsgroepe voorkom. Hierdie wanindruk is veral in skole verskerp waar stereotipes aan die orde van die dag was. "Blank" is dikwels as goed uitgebeeld, terwyl "swart" as sleg en verkeerd uitgebeeld is. Die ontstaan van die wanpersepsie kan ook gedeeltelik in die skoot van die Apartheidsregering geplaas word. Met gedeeltelik word daar bedoel dat die Apartheidsbeleid wel 'n groot rol gespeel het, maar die wortels hiervan lê baie verder terug in die geskiedenis. Die beleid was net 'n verfyning, 'n versterking en 'n vaslegging van bestaande houdinge, verhoudinge en praktyke.

#### **4.2.2 ANTI-RASSISTIESE ONDERWYS**

Die voorvoegsel in die opskrif naamlik "anti" beteken "teen". Dit is dus 'n onderwysbestel wat gemik is teen rassistiese verhoudings. Leerders moet onderrig en opgevoed word in beginsels wat rassisme teenwerk. Hessari & Hill (in Dekker & Lemmer, 1993:35) verduidelik die benadering as volg:



"...education which enables children to develop the ability to recognise inequality, injustice, stereotyping, prejudice and bias and which equips them with the skills and knowledge to help them challenge and combat these manifestations".

Dit is duidelik dat die benadering van anti-rassistiese onderwys nie net ingestel is om leerders te help om aspekte of gevalle van rassisme, vooroordeel of diskriminasie te identifiseer nie, maar ook om hulle op te lei en te bemagtig om hierdie probleme aan te spreek en moontlik te verminder. Probleemoplossing vorm dus 'n kardinale komponent van hierdie bestuursbenadering (sien ook par.1.5.4).

#### 4.2.3 VOORoorDEEL

Vooroordeel, volgens die HAT (1985:1311), is 'n oordeel wat nie op kennis of redenering berus nie, of dit kan 'n onlogiese houding van vyandigheid teenoor 'n enkeling, groep of ras wees. Elke persoon besit 'n mate van vooroordeel wat hoofsaaklik die gevolg is van ons sosialisering met familie, bure en vriende. Ras bepaal dus nie vooroordele nie. Cordeiro, Reagan & Martinez (1994:1) beskryf vooroordeel as:

"...a negative view or attitude about an entire group of people. Prejudice is related to, and relies heavily on the use of stereotypes or generalization about groups of people".

Verma, Zec & Skinner (1994:125) definieer vooroordeel op hulle beurt as volg:

"...refer to either favourable or unfavourable attitudes, feelings and beliefs that have been constructed without prior knowledge, understanding and reason".



Uit die voorafgaande definisies is dit duidelik dat die houding ook in skole geopenbaar word. Bestuursliggame van skole, opvoeders, leerders en ouers maak hul dikwels skuldig aan afbrekende uitsprake teenoor ander groepe. Hierdie uitsprake is dikwels gegrond op onvoldoende inligting, naïwiteit of vooroordele.

#### 4.2.4 DISKRIMINASIE

Vooroordeel en diskriminasie is twee konsepte wat in baie noue verband met mekaar staan. Terwyl vooroordeel te make het met houdings, verwys diskriminasie na die aksie en gedrag van die persoon teenoor 'n ander persoon of groep. Die aksie of gedrag is dikwels die onredelike onderskeid wat gemaak word tussen groepe of individue.

Diskriminasie kan teenoor enige aspek van 'n bepaalde groep geskied, byvoorbeeld ten opsigte van ras, geslag, geloof, etnisiteit, kultuur, ekonomiese status, ensovoorts. Die invloed wat diskriminasie op mense in Suid-Afrika gehad het, word soos volg deur Mboya (1993:vii) beskryf:

"We are discriminated against because of our ethnicity - because of the colour of our skin - because of the texture of our hair, and because of our culture".

Diskriminasie by skole geskied hoofsaaklik wanneer daar verskillende groepe by skole is en die bestuursliggaam van die skool slegs voorsiening maak vir die behoeftes en belange van die

dominante groep in die skool. In so 'n geval word daar dan teenoor die ander leerders gediskrimineer.

#### 4.2.5 INSTITUSIONELE RASSISME

Dit is 'n vorm van rassisme wat binne 'n spesifieke instelling of institusie voorkom (sien par.1.5.3). Elke instelling kan verskillende vorme van institusionele rassisme openbaar. Gillborn (1990:9) verduidelik institusionele rassisme as volg:

"...(it) operate(s) through the normal workings of the system, where rules, regulations, formal procedures and informal practices have the effect of discriminating against members of an ethnic group".

Institusionele rassisme in skole word meestal deur middel van die "verborge kurrikulum" toegepas. Veranderinge by baie skole is dikwels "kosmeties" van aard, met ander woorde, skynveranderinge geskied. Vir persone van buite lyk dit of bestuursliggame veranderinge aanbring, of wel omgee vir minderheidsgroepe, maar hul "verborge kurrikulum" weerspieël 'n ander prentjie. Skynveranderinge geskied ook dikwels omdat opvoeders self nie opgelei is om aspekte soos rassisme, vooroordele of diskriminasie te kan hanteer nie. Aan die anderkant van die spektrum is daar ook diegene wat nie wil verander nie. Dit is veral bestuurslede en opvoeders wat die status quo wil handhaaf, of wil vasklou aan die verlede. Banks (in Banks & Lynch, 1986:15) sê dat institusionele rassisme verantwoordelik is vir die meeste probleme in skole. Dit is waarskynlik veral ook waar van baie skole in Suid-Afrika.

#### 4.2.6 STEREOTIPERING

Stereotipering kan òf positief òf negatief wees. Positiewe stereotipering geskied waar alle groepe as gelykes behandel en uitgebeeld word, terwyl negatiewe stereotipering slegs die dominante groep se waardes en kultuur as goed weergee. Leerders in voormalige swart skole was oorweldig met die blankes se kultuur, asook die blankes se welslae. Blank is as goed en reg beskou, terwyl swart as ondergeskik en minderwaardig beleef was. Min of geen rolmodelle is aan swart leerders voorgehou nie. Dië vorm van diskriminasie het ook sielkundige gevolge vir swart leerders ingehou. Verder het dit bygedra tot onderlinge gevoelens van haat en wantroue tussen die verskillende bevolkingsgroepe.

#### 4.3 RASSIME IN SKOLE IN SUID-AFRIKA

Cilliers (in Du Toit, 1995a: 3-4) het bevind dat 42,8% van alle swart leerders in voormalige blanke skole wat in die navorsing gebruik is, voel dat die blanke leerders se rassistiese houdings hulle die meeste negatief affekteer. Die meeste swart leerders voel dat hulle verwerp en behandel word asof hulle nie by hierdie skole hoort nie. Die volgende uitsprake was herhaalde kere in Cilliers se navorsing geuiter (in Du Toit, 1995a:4-4):

- \* "... feel we don't belong"
- \* "... pretend they like us"
- \* "... cannot accept us"
- \* "... don't mix with us"

- \* "... make fun of us"
- \* "... teachers ignore insults passed to blacks"
- \* "... joke about our language"

Blanke leerders het ook gevoel dat swart leerders teenoor hulle diskrimineer. Die volgende uitsprake was ook herhaalde kere deur blanke leerders geuiter:

- \* "... they are rude to speak in Xhosa in front of us"
- \* "... they gossip about us"
- \* "... superior attitude"
- \* "... they are loud and talkative"
- \* "... they don't work, lazy, copy work"
- \* "... they get cross quickly, are stubborn"
- \* "... they don't like whites"

Mboya (1993:xi) spreek hom sterk uit ten opsigte van rassisme in Suid-Afrika as hy sê dat: "Racism is a crime against humanity which the policies of Apartheid constitute". Die uitwerking wat die beleid van Apartheid op die lewens van mense gehad het, kan geensins onderskat word nie. Govan Mbeki, in 'n toespraak by die Universiteit van Fort Hare in 1990, het die volgende geuiter (Mboya, 1993:5):

"Racism has done untold damage to the mental and moral fibre of our society. It has created and promoted hatred and suspicion and fear among the people of this country. It has reduced education into an instrument for propagating division among the people".



In 1990 kon ouers van blanke skole besluit om hul skooldeure oop te maak vir leerders van ander bevolkingsgroepe. Alhoewel swart leerders wat tot sulke skole toegelaat was waarskynlik beter akademies voorberei sou word, het dit die Swart leerders in baie gevalle van hul reg ontnem om hul eie kultuur en geskiedenis uit te leef. Mboya (1993:61) sê ook dat die "oopstelling" van skole die boodskap aan swartes deurgegee het dat hul eie skole ondergeskik en van swakker kwaliteit is. Die hele konsep van "oop skole" was oor die algemeen grootliks rassisties, omdat blanke ouers kon besluit hoeveel en watter swart leerders toegelaat kon word. Swart leerders was in baie gevalle beskou as "akademiese plakkers" in voormalige blanke skole en tot 'n groot mate aan die genade van blanke bestuurslede en opvoeders oorgelaat.

#### **4.4 TEORETIESE GRONDBEGINSELS VAN ANTI-RASSISME**

Die benadering van anti-rassistiese onderwys is gegrond op verskeie teoretiese beginsels wat benut kan word om ongelykhede en rassisme in skole aan te spreek. Enkele van die beginsels sal kortliks bespreek word.

##### **4.4.1 KONFLIKTEORIE**

Die Konflikteorie as 'n ideologiese beskouing van die samelewing en van kennis is hoofsaaklik deur navorsers soos Marx, Bowles en Gintis ontwikkel (Sleeter & Grant, 1988:177). Volgens hulle is skole demokratiese instellings wat diversiteit moet respekteer. Alhoewel daar groot verskille tussen hierdie navorsers bestaan, is daar ook sterk ooreenkomste. 'n Paar van die ooreenkomste sal

vervolgens bespreek word.

Die eerste ooreenkoms wat daar bestaan is dat sosiale gedrag grootliks deur die waardes en persepsies van die groep bepaal word. Die optrede van die individu word dus grootliks bepaal deur wat in 'n spesifieke groep geleer word. Collins (in Sleeter & Grant, 1988:177) sê dat die kern van groepe families en vriende is. Die patroon wat groepe volg, word rondom families, vriende, bure, sosiale status, ekonomiese status, godsdiens en kultuur gesentreer. Dit is hierdie patrone wat hoofsaaklik aan 'n kind sy of haar identiteit verskaf.

Indien leerders ongedissiplineerd is, word daar gekyk na redes waarom die kind so optree. Agtergrond, familie en huislike omstandighede, word dikwels as versagtende faktore gebruik as leerders oortree. Die uitsondering op die reël word egter erken. Dit gebeur byvoorbeeld dat sommige leerders se gedrag totaal verskil van die groep. Dit gebeur ook dat leerders kan uitstyg bo probleme wat veral gepaard gaan met armoede. Alhoewel daar begrip getoon moet word, veral as groepe 'n agterstand toon, mag die agterstand nie as verskoning gebruik word nie (Sleeter & Grant, 1988:178-179).

'n Tweede ooreenkoms wat bestaan, is dat konflik tussen groepe geskied as gevolg van 'n volgehoue stryd oor die beheer van hulpbronne. Hulpbronne soos mag, gesag en rykdom is baie skaars. Konflik ontstaan wanneer groepe of individue wedywer om hierdie

hulpbronne. Mense is dikwels meer besorg oor lede van dieselfde groep. In Suid-Afrika blyk dit veral dat verskeie groepe dikwels omsien na die welvaart van hul eie groep en dat ander groepe gevolglik geïgnoreer en verontagsaam word ten koste van die eie groep se welsyn en vooruitgang. Toeganklikheid tot skaars hulpbronne soos water, werk, mediese dienste, opvoeding, ensovoorts kan die konflikpotensiaal tussen groepe verder verhoog. Konflik wat hieruit voortspruit lei dikwels tot dissiplinêre probleme in skole omdat mense onderwysgeleenthede beskou as 'n metode van toegang tot verhoogde kanse in die lewe en tot algemene welvaart.

'n Derde vorm van konflik ontstaan waar 'n dominante groep poog om die voordele wat hulle het ten alle koste te beskerm. Dit is hierdie vorm van konflik wat aanleiding gee tot institusionele rassisme. In skole waar daar meerderheidsgroepe voorkom, gebeur dit dat hierdie groepe hul eie belange bo dié van minderheidsgroepe wil bevorder. Bestuursliggame, opvoeders, leerders en ouers maak hulle dikwels skuldig aan hierdie vorm van diskriminasie. Soos reeds vermeld, is veranderinge wat gemaak word dikwels slegs "kosmeties" van aard om die eie groep se belange te beskerm (Sleeter & Grant, 1988:179).

#### **4.4.2 WEERSTANDTEORIE**

Die hoofbeginsel van die weerstandteorie is gegrond daarin dat diegene wat benadeel word, 'n mate van weerstand begin opbou teen diegene, of die aspekte, wat verantwoordelik is vir die



benadeling. In die geskiedenis van die onderwys in Suid-Afrika vind ons dat veral in die 1960's tot vroeg 1990's baie weerstand gebied was teen die regering. Hierdie weerstand was veral 'n reaksie op die geweldige diskriminasie wat teen swart en bruin leerders gepleeg is (Sleeter & Grant, 1988:181-182).

Hierdie weerstand het 'n belangrike rol gespeel in die sosiale, politieke en intellektuele ontwikkeling van die meerderheid van Suid-Afrika se benadeelde leerders.

#### **4.4.3 KOGNITIEWE ONTWIKKELINGSTEORIE**

Die teorie is reeds in 1938 deur Dewey ontwikkel en in 1952 deur Piaget verder uitgebrei. Sleeter & Grant (1988:182) het die teorieë van Dewey en Piaget aangepas vir toestande in die Verenigde State van Amerika.

Volgens dië teorie is opvoeding 'n proses waar kennis deur die geheue en ondervinding bekom word. Doeltreffende leer word hiervolgens bevorder deur aktiewe deelname en ervaringsgerigte onderrigmetodes.

'n Verdere aspek van die teorie is die vestiging van demokratiese waardes in die klaskamer. Dewey (in Sleeter & Grant, 1988:182) sê dat kritiese denke die grondslag vorm vir die verkryging van demokrasie in skole. Die implementering van demokratiese beginsels in klaskamers beteken nie dat alle mag en gesag aan leerders oorgedra word nie. Klaskameraktiwiteite moet egter veral interaksie tussen leerders en opvoeders bevorder.



Leerders en opvoeders moet bereid wees om van mekaar te leer. Die uiteenlopende ervarings van leerders uit verskillende agtergronde kan ook tot voordeel van die hele klas gebruik word. Kognitiewe ontwikkeling vind plaas deurdat kritiese denke aangemoedig word, wat ook aanleiding kan gee tot 'n gesonde en gedeelde demokrasie in skole. Die vestiging van demokratiese waardes in skole kan as 'n belangrike teenvoeter teen institusionele rassisme dien.

#### 4.5 ANTI-RASSISME AS BESTUURSBENADERING

Suid-Afrika se onderwys en die bestuur van skole was grootliks gebaseer op rasse-verskille. Verskillende skole en onderwysdepartemente is vir die verskillende rasse-groepe gevestig. Ras was dus die hoofkomponent en hooforsaak van skeiding op skoolvlak. Derhalwe kan geredelikerwys aanvaar word dat rassisme ook onderliggend sal wees in interpersoonlike verhoudings tussen lede van verskillende groepe. Om dit reg te stel is 'n benadering van anti-rassisme waarskynlik noodsaaklik. McGregor (1993:216) beskryf die benadering van anti-rassisme as volg:

"Anti-Racist teaching confronts prejudice through discussion of past and present racism, prejudice, stereotyping and discrimination in society. This approach differs from a cultural information program because it is not the understanding of culture differences that is important, but the awareness of economic, structural and historic roots of inequality, for which racism is a justification".

Soos in die geval van multi-kulturele onderwys, behoort die benadering van anti-rassisme ook **holisties** van aard te wees. Alle aspekte van die skoollewe moet gebaseer wees op die benadering,

soos onder meer beplanning, beleid, etos, missiestelling, verborge kurrikulum, taal, gemeenskap, evaluering, voorligtingsprogramme, onderrigstyle en strategieë, ko-kurrikulêre programme en personeelontwikkeling. Banks (1989:21) sê in die verband:

"We must reform power relations, verbal interaction between teachers and students, the culture of the school, the curriculum, extra curricular activities, attitude towards minority, etc".

Daar bestaan geen twyfel oor veral die belangrike rol wat die opvoeders in die implementering van so 'n benadering by 'n skool vervul nie. Arora en Duncan (1986:10) verduidelik die rol van die opvoeders as volg:

"The individual classroom teacher wishing to change the white ethnocentric perspective should not presume that their work in the classroom will directly eliminate racism and racial inequality from society at large. That would be an unrealistic goal which ignores the influences at other institutions, and if adopted would only serve to create a feeling of hopelessness in the committed teacher".

Bestuursliggame van skole en opvoeders, in noue samewerking met ouers, moet beseef dat die vorming van die leerders grotendeels in hulle hande is. As hulle 'n samelewing met minder vooroordeel, rassisme en diskriminasie wil hê, moet daar daadwerklik in skole opgetree word.

#### **4.6 DOELSTELLINGS VAN ANTI-RASSISTIESE ONDERWYS**

Die volgende doelstellings van anti-rassistiese onderwys is hoofsaaklik afgelei uit die verskillende definisies en

omskrywings wat reeds bespreek is.

- \* om kritiese denkvaardighede aan te leer;
- \* om alternatiewe standpunte te analiseer;
- \* om bemagtigingsvaardighede aan te leer;
- \* om aspekte soos rassisme, vooroordele, diskriminasie en stereotipering te bespreek;
- \* om demokratiese besluitneming te bevorder;
- \* om leerderdiversiteit in die personeelsamestelling te weerspieël:
- \* om anti-rassisme te bevorder in ko-kurrikulêre aktiwiteite;
- \* om negatiewe stereotipering te vermy;
- \* om dissipline konsekwent toe te pas;
- \* om hulpbronne en geleenthede eweredig te versprei;
- \* om ras-geïntegreerde gemeenskappe te skep;
- \* om die leerder se kognitiewe kapasiteit te verbreed;
- \* om wedersydse respek en waardering by leerders van verskillende groepe te kweek;
- \* om 'n besef by leerders te skep dat opvoeding noodsaaklik en voordelig is;
- \* om die hele skoolgemeenskap by hervormings te betrek;
- \* om die begeerte by mense te skep om die samelewing te verander; en
- \* om 'n gesonde ouer-skool vennootskap te skep.



#### 4.7 KRITIEK TEEN DIE BENADERING VAN ANTI-RASSISME

Die volgende punte van kritiek teen hierdie benadering is deur verskeie navorsers en skrywers uitgespreek:

- \* Skole kan nie alleen die samelewing verander nie.
- \* Ouers en gemeenskappe sal hierdie benadering nie sonder meer aanvaar nie.
- \* Dit kan lei tot frustrasies.
- \* Dit kan groepvorming in skole bevorder.
- \* Dit kan konflik aanwakker.
- \* Die begrip anti-rassisme en die doelstellings daarmee moet duidelik uitgespel word, aangesien dit groot weerstand kan uitlok.
- \* Die implementering kan baie tydrowend vir opvoeders wees.
- \* Daar bestaan geen duidelike riglyne vir implementering nie.
- \* Daar is min goeie voorbeelde van skole wat hierdie benadering suksesvol geïmplementeer het (Figuerola 1991; Verma & Pumfrey, 1988; Griffiths & Troyna, 1995; May, 1994).

McGregor (1993:216) bring spesifiek ook die volgende kritiek in teen die benadering van anti-rassisme:

- \* Die benadering kan teenproduktief wees, omdat veral jonger leerders nie regtig bewus is van rasseverskille nie, totdat hulle daarvan bewus gemaak word.



- \* As opvoeders swak opgelei word, kan hierdie benadering eerder groter skade veroorsaak.
- \* Mense is baie konserwatief en sal die benadering nie maklik aanvaar nie:
- \* Daar is 'n algemene tekort aan fondse vir die implementering van hierdie benadering.
- \* Die gaping tussen praktyk en teorie is baie groot.

Moore (1994), 'n Australiese navorser, het navorsing in Suid-Afrika, Zimbabwe en Tanzanië gedoen. Hy het bevind dat die doelwitte van die benadering van anti-rassisme haalbaar is. Sy navorsing is egter deur verskeie Suid-Afrikaanse navorsers soos Pam Christie en Mokobung Nkomo, beide van die Universiteit van die Witwatersrand, gekritiseer. Christie het die volgende oor Moore se bevindinge gesê (Moore, 1994:236): "Anti-racism in South Africa is simply not part of the discourse in which the educational debate is framed". Nkomo het die volgende bygevoeg (Moore, 1994:236):

"Anti-Racism can only get onto the educational agenda through the multicultural backdoor as a kind of footnote or a subparagraph; an any-other-business item".

Die kritiek wat teen die benadering van anti-rassisme ingebring is, is hoofsaaklik gegrond op die verkeerde toepassing daarvan. Om van segregasie tot anti-rassisme in Suid-Afrikaanse skole te beweeg, is beslis baie moeilik. Die benadering moet derhalwe 'n proses volg wat slegs deur tyd en deursettingsvermoë geïmplementeer sal kan word.

#### 4.8 SAMEVATTING

Ras is 'n konsep wat nie baie bespreking in hedendaagse opvoedkundige debatte uitlok nie. Vir dekades was die aspek gerieflikheidshalwe agterweë gelaat.

Die hoofstuk gaan van die veronderstelling uit dat die probleme, wat onder meer as gevolg van Apartheid geïnstitusioneel is, nie vergeet moet word nie. Die verlede moet ook beslis nie verhoed dat bestuursliggame na vooruitgang moet strewe nie. Goeie lesse, beide vir bestuursliggame en opvoeders, is te leer uit die verlede van die Suid-Afrikaanse onderwys.

Dit wil voorkom asof die bestuursbenadering van anti-rassisme ietwat opportunisties is, maar dit is tog haalbaar as daar 'n prosesbenadering gevolg word waar leerders en opvoeders bemagtig word om gevalle van rassisme, vooroordele, diskriminasie en stereotipering, positief te hanteer en te verwerk. As die "reënboognasie" van Suid-Afrika saamwerk in 'n gees van vertroue, verdraagsaamheid en respek vir diversiteit, sal goeie vordering gemaak kan word. Om gevalle van rassisme, vooroordele en diskriminasie suksesvol aan te spreek, moet bestuursliggame weet wat die konsepte beteken en watter moontlike gevolge dit inhou.

'n Aspek wat baie aandag geniet is institusionele rassisme. Institusionele rassisme lei dikwels tot skynveranderinge wat weer aanleiding kan gee tot groter wantroue tussen groepe of individue. Verskeie navorsers het bewys dat rassisme 'n negatiewe

invloed uitoefen op alle leerders, ongeag hulle afkoms of agtergrond.

Die benadering van anti-rassisme is gebaseer op verskeie teorieë, naamlik die konflikteorie, die weerstandteorie en die kognitiewe ontwikkelingsteorie. Dit is van kardinale belang dat bestuursliggame by skole bewus is van hierdie teorieë, asook hoe die teorieë die leerder kan beïnvloed. Sonder 'n deeglike studie en begrip van hierdie teorieë, kan die benadering van anti-rassisme nie suksesvol geïmplementeer word nie.

Dit is verder belangrik dat die benadering 'n deurlopende proses moet volg wat holisties van aard is. Alle aspekte van 'n skoolsisteem moet dus hierby betrek word. Om dit reg te kry moet alle belanghebbendes van 'n skool aktief betrek word by alle skoolaangeleenthede. Soos in die geval van multi-kulturele onderwys, word die bepalende rol van die opvoeder erken.

Die doelstellings, asook die kritiek teen die benadering, moet deeglik deur bestuursliggame van skole geëvalueer word. Dit is onmoontlik om hierdie benadering suksesvol toe te pas as bestuurslede nie bewus van die doelstellings, en veral die kritiek daarteen is nie. Die kritiek is egter nie onoorkombaar as dit met die benadering van multi-kulturele onderwys versoen word nie. Die twee benaderings saam vorm 'n ideale benadering wat moontlike oplossings kan bied vir die onderwys in Suid-Afrika.

In hoofstuk vyf word die benaderings van multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys as een benadering behandel. Die samevoeging van hierdie twee benaderings sal as 'n multi-kulturele anti-rassistiese bestuursbenadering bespreek word. Daar sal na die verhouding tussen multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys gekyk word. Verder sal daar ook 'n moontlike missiestelling opgestel word en die doelstellings, asook die implikasies van 'n multi-kulturele anti-rassistiese benadering, sal bespreek word.



## HOOFSTUK 5

### 'N MULTI-KULTURELE ANTI-RASSISTIESE BENADERING TOT DIVERSITEIT

#### 5.1 INLEIDING

Multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys as bestuursbenaderings is slegs twee van die talle moontlike benaderings wat in die onderwys in die Republiek van Suid-Afrika toegepas kan word. Die twee benaderings, bied egter waarskynlik die beste moontlike oplossing tot die onderwyssituasie in Suid-Afrika. Met onderwyssituasie word bedoel die oopstelling van skole vir alle rasse, sowel as die transformasieproses waarin Suid-Afrika tans verkeer.

In hoofstuk drie is multi-kulturele onderwys bespreek. Heelwat kritiek is ingebring teen hierdie benadering. Daarna is, anti-rassistiese onderwys in hoofstuk vier bespreek. Ook die benadering word deur verskeie navorsers gekritiseer. Geen benadering kan derhalwe as perfek beskou word nie, veral ook omdat skoolsisteme onderling baie van mekaar verskil. Pumfrey (in Verma & Pumfrey, 1988:156) ondersteun die aanname deur die volgende te beweer:

"The complexity of the situation is such that no single approach is likely to resolve satisfactorily the issues involved".

Gegewe die kompleksiteit van probleme in skole, bied die benaderings van multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese

onderwys saam moontlike antwoorde en oplossings vir hierdie komplekse situasie. Die twee genoemde benaderings komplementeer mekaar en sal dus as een benadering in hierdie hoofstuk behandel word. Die hoofstuk sal hoofsaaklik na die verhouding tussen die twee benaderings kyk, asook na 'n moontlike missiestelling, doelstellings en die implikasies van so 'n saamgestelde benadering.

## **5.2 VERHOUDING TUSSEN MULTI-KULTURELE EN ANTI-RASSISTIESE ONDERWYS**

Navorsers soos Skutnabb-Kangass & Cummins (1988), Todd (1991), Carrington & Short (1989) en May (1994) ondersteun die aanname dat die benadering van multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys kan kombineer tot een benadering vir die grootste mate van effektiwiteit in die bestuur van diversiteit in skole.

Skutnabb-Kangass & Cummins (1988:128) beweer dat multi-kulturele onderwys anti-rassisties moet wees as probleme soos rassisme, diskriminasie, vooroordele en negatiewe stereotipering suksesvol aangespreek wil word. Met so 'n aanname erken die genoemde navorsers dat die een benadering onvoldoende sonder die ander een is. Gegewe die kritiek wat gelewer word teen multi-kulturele onderwys, is daar ook geen rede om die aanname van Skutnabb-Kangass & Cummins nie te ondersteun nie. Die teendeel is egter ook waar, naamlik die benadering van anti-rassisme is ook onvoldoende as dit as 'n benadering op sy eie geïmplementeer

word. Todd (1991:53) bevestig dit deur die volgende te beweer:

"Multicultural and Anti-Racist education are essential to each other. They are logically connected and each alone is inadequate".

Sonia Nieto (in May, 1994:6), 'n Amerikaanse navorser, bevestig ook dat die benadering van multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys met mekaar versoen moet word. Sy beskryf so 'n samesmelting as volg:

"Multicultural Anti-Racist education is a process of comprehensive school reform. It challenges and rejects racism and other forms of discrimination in schools and society and accepts and affirms the pluralism that teachers, students and communities represent. Because it uses critical pedagogy as its underlying philosophy and focuses on knowledge, reflection, and action as the basis for social change, Multicultural Anti-racist education furthers the democratic principles of social justice".

'n Nieu-Seelandse leerder het na twee jaar van haar skoolloopbaan bevestig dat sy trots was op die feit dat sy by 'n skool was waar die benadering van multi-kulturele anti-rassisme toegepas was. Sy het onder meer gesê dat sy haar identiteit en haar kultuur by hierdie skool (Richmond Road) gevind en gevestig het (May, 1994: 199). Soos in die geval van die individuele benaderings, moet die benadering van multi-kulturele anti-rassistiese onderwys ook 'n **holistiese benadering** wees. Banks & Lynch (1986:22) sê:

" A holistic paradigm, which conceptualizes the school as an inter-related whole, is needed to guide reform".



### 5.3 'N MULTI-KULTURELE ANTI-RASSISTIESE MISSIE

Vervolgens sal 'n missiestelling bespreek word wat reeds in 1982 deur die onderwysowerheid in Leicesterhire, England opgestel is (Gill, Mayor & Blair, 1992:170-171). Die missie kan moontlik as 'n voorbeeld dien vir skole in Suid-Afrika wat die bestuursbenadering van multi-kulturele anti-rassistiese onderwys wil implementeer. Die missie is ietwat aangepas om by die Suid-Afrikaanse situasie in te pas. Verder moet dië betrokke missie geensins as voorskriftelik beskou word nie. Skole kan dit as voorbeeld gebruik en aanpas na gelang van hul unieke omstandighede. Die missie behels kortliks die volgende:

Die voorgestelde missie behoort die volgende aspekte te bevat en te weerspieël: Onderwys en onderrig behoort daarop gemik te wees om leerders vir lewe in die breë gemeenskap voor te berei; leerders behoort gehelp te word om die nodige vaardighede te ontwikkel om aspekte soos rassisme, vooroordele, stereotipering en diskriminasie te identifiseer, te verwerk en moontlike oplossings te kan implementeer; verder behoort aspekte soos respek en waardering vir diversiteit deel te vorm van elke individu se opvoeding.

Die diverse toestande van die Suid-Afrikaanse samelewing behoort derhalwe erken te word en individue moet, ongeag hul agtergrond, gelyke onderwys kan ontvang.



#### 5.4 DOELSTELLINGS VAN 'N MULTI-KULTURELE ANTI-RASSISTIESE BENADERING

Die doelstellings van hierdie benadering is 'n samestelling van beide benaderings se doelstellings. Daar is van die doelstellings wat hier herhaal sal word, omdat dit 'n kardinale rol vervul in die suksesvolle implementering van die benadering.

Die benadering wil leerders voorberei vir die werklikhede van 'n diverse en veelrassige samelewing soos dié van Suid-Afrika. Leerders behoort die nodige vaardighede en kennis aangeleer te word om op 'n gelyke voet met ander in die breë samelewing, sowel as op internasionale vlak mee te ding.

Banks & McGee Banks (1989:54) sê ook dat hierdie benadering leerders moet bemagtig om kritiese en analitiese denkers te word. Leerders moet ook hul eie omstandighede kan evalueer en verstaan en moontlike oplossings daarvoor vind. Daar kan volstaan word met Figueroa (1991:70-71) se reeks doelstellings vir multi-kulturele anti-rassistiese onderwys:

- \* om diversiteit en gelykheid te bevorder;
- \* om rassisme, diskriminasie en vooroordele te verwyder uit skole;
- \* om deursigtigheid en konsekwentheid te bevorder;
- \* om solidariteit te bevorder;
- \* om aspekte soos negatiewe stereotipering, eksploitasie, manipulasie en dwangmaatreëls teen te

werk;

- \* om positiewe in- en uitsette te verkry;
- \* om 'n holistiese benadering te bevorder;
- \* om vaardighede te ontwikkel;
- \* om ongelykhede uit te skakel;
- \* om onderrig in moedertaal te bevorder;
- \* om kennis, respek en waardering vir diversiteit te bevorder; en
- \* om voort te bou op leerders se ervarings.

## 5.5 IMPLIKASIES VAN DIE BENADERING

Bestuursliggame moet geensins onder die indruk verkeer dat die implementering van 'n multi-kulturele anti-rassistiese benadering enigsins maklik en sonder probleme sal kan geskied nie. Bestuursliggame van skole moet bereid wees om 'n proses te volg waarin hierdie benadering, nadat alle belanghebbendes van 'n skool betrek is, stelselmatig geïmplementeer kan word. Veranderinge gaan dikwels gepaard met weerstand en leierskap behoort daarop voorbereid te wees. Verdere implementeringsmoontlikhede sal in hoofstuk ses bespreek word.

Die belangrikste implikasie is waarskynlik die invloed wat veranderinge op die opvoeders sal hê. Leerders spandeer 'n groot persentasie van hul tyd in klaskamers. As die opvoeders nie betrek en bemagtig word nie, sal die benadering heel waarskynlik misluk. Marais (1993:18) beweer dat opvoeders en bestuursliggame oor Salomo se wysheid en Job se geduld sal moet beskik indien

hulle multi-kulturele anti-rassistiese onderwys suksesvol wil implementeer. Die funksie van indiensopleiding en die rol van die opvoeder sal in hoofstuk ses meer volledig bespreek word. Skole behoort hul leerders goed te ken. Elke vorm van diversiteit wat by 'n betrokke skool is, moet geïdentifiseer en begryp word. As dit nie geskied nie, kan dit lei tot diskriminasie wat weer tot konflik kan ly.

Ter aansluiting hierby moet skole se personeelsamestellings hul leerderbevolking sover moontlik weerspieël. Dit verskaf aan leerders positiewe rolmodelle en help om negatiewe stereotiperings teen te werk. Die aanstelling van opvoeders van minderheidsgroepe by skole kan verskeie voordele inhou. Die ervarings en agtergrond van hierdie opvoeders kan tot verryking van alle leerders dien (Verma, Zec, & Skinner, 1994:113-116). Hierdie aspek van personeelsamestellings verskaf tans groot teenkanting by baie skole in Suid-Afrika. Sommige voormalige blanke skole aanvaar groot getalle swart leerders, waarskynlik om die aantal onderwysposte by hul skole te beskerm. Terselfdertyd wil dit voorkom asof daar egter min of geen swart opvoeders aangestel word nie. Grove primêre skool, in die Wes-Kaap, het byvoorbeeld 'n hofgeding teen die onderwysdepartement aan die gang gehad oor so 'n aangeleentheid. Hierdie skool wil hul eie keuse maak ten opsigte van opvoeders wat op die herontplooingslys is. Die onderwysdepartement wou hê dat die eerste naam op die lys geneem moet word. Alhoewel die skool ondersteuning van ongeveer tagtig skole in die Wes-Kaap gehad



het, het groot onderwysunies soos die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysunie en die Kaapse Professionele Onderwysunie die skool se optrede as rassisties bestempel (Cape Times, 03 Junie 1997). Die Grove saak het ook te make met die reg van ouerinspraak deur middel van demokraties verkose bestuursliggame. Die voorskryf deur onderwysowerhede kan ook beskou word as inmenging in die demokraties verkose bestuursliggame se regmatige besluite.

'n Verdere implikasie van die benadering is dat opvoeders heropgelei moet word. 'n Groot persentasie van opvoeders het hul opleiding ontvang in 'n tydperk toe skeiding, rassisme en diskriminasie aan die orde van die dag was. Opvoeders is nie geskool in benaderings wat diversiteit suksesvol kan akkommodeer nie. Die heropleiding sal meer volledig in hoofstuk ses bespreek word.

Skole behoort nie te skroom om enige personeellid of leerder, wat hulle aan rassisme of diskriminasie skuldig maak, te dissiplineer nie. Rassistiese voorvalle eindig nie by die skoolhek nie. Bestuursliggame moet ook poog om naskoolse leiding aan gemeenskappe te verskaf in die verband. Gillborn (1990:5) vat dit so saam:

"It might take 100 years to change the world but schools can change now. Schools cannot solve the problems of racism in our society but they should surely not contribute to it".



Laastens behoort bestuursliggame van skole te besef dat die wet elke skool verplig om toe te sien dat geen leerder blootgestel word aan diskriminasie of rassisme nie (Staatskoerant, 15 November 1996). Bestuursliggame en opvoeders wat hul skuldig maak aan rassisme en diskriminasie oortree dus die wet en kan vervolg word.

## 5.6 SAMEVATTING

Die benadering van multi-kulturele anti-rassistiese onderwys kan met die woorde van Figueroa (in May, 1994:6) so saamgevat word:

"It should be a radical, thorough-going, well thoughtout, coherent education that is through and through Multicultural and Anti-Racist".

In hierdie hoofstuk is aangetoon hoe die kritiek wat teen beide multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys geopper is, omskep kan word tot voordeel van 'n skool, indien hierdie twee benaderings gekombineer kan word. 'n Moontlike missie-stelling, sowel as doelstellings van dië gekombineerde benadering kan tot die meeste skole se voordeel geïmplementeer word. Die benadering van multi-kulturele anti-rassistiese onderwys ondervang die meeste leemtes in die twee afsonderlike benaderings.

In hoofstuk ses sal die implementeringsmoontlikhede van 'n multi-kulturele anti-rassistiese onderwysbenadering verder bespreek word. Aspekte wat in hierdie hoofstuk bespreek sal word sluit die volgende in: die rol van bestuursliggame, die hoof,

klasonderwysers, hantering van rassisme, onderrigmetodes, onderwysopleiding, asook bestuursfunksies soos beplanning, besluitneming, beleid, toelating van leerders, konflikhantering, ouer-skool vennootskap en ko-kurrikulêre aktiwiteite.

## HOOFSTUK 6

### IMPLEMENTERING VAN 'N MULTI-KULTURELE ANTI-RASSISTIESE BESTUURSBENADERING

#### 6.1 INLEIDING

Dit is onvoldoende om slegs diskriminasie of ongelykhede in skole te bekamp. Daadwerklike pogings moet aangewend word om fundamentele veranderinge in die bestuur en beheer van skole teweeg te bring.

In hierdie hoofstuk sal daar gekyk word na implementeringsmoontlikhede van 'n bestuursbenadering van multi-kulturele anti-rassisme. Soos reeds vermeld, vorm gelyke geleenthede die kern waarom dië benadering draai. Gelyke geleenthede kan slegs bevorder word indien die leierskap van 'n skool hulself losmaak van benaderings en houdings wat gelyke geleenthede teenwerk. Die uitgangspunt van multi-kulturele anti-rassisme is dat dit holisties van aard is en dat dit as 'n proses stelselmatig geïmplementeer behoort te word. Daar sal dus eksemplaries te werk gegaan word, deur aan te toon op watter wyses dië benadering in die bestuur van skole geïmplementeer kan word. Aspekte van skoolbestuur wat dus nie in hierdie hoofstuk vermeld word nie, moet geensins as onbelangrik beskou word nie, aangesien alle aspekte van skoolbestuur deel behoort uit te maak van die multi-kulturele anti-rassistiese bestuursbenadering.

## 6.2 DIE BESTUURSLIGGAAM VAN DIE SKOOL

Al die voorafgaande hoofstukke het melding gemaak van die noodsaaklikheid, sowel as die rol van die bestuursliggaam. Die implementering en sukses van multi-kulturele anti-rassisme as bestuursbenadering hang grootliks af van die effektiwiteit van die bestuursliggaam.

Die Skolewet van 1996 bepaal dat die bestuur van skole in die hande van 'n demokraties gekose bestuursliggaam val. Die voorskrifte vir die samestelling vereis dat verteenwoordigers van ouers van ingeskrewe leerders in 'n skool die meerderheid van die lede moet uitmaak (Department of Education, February 1996). Die samestelling verskaf aan ouers groter seggenskap in die onderwys van hul kinders. Ouerbeheerliggame, veral in voormalige kleurling en swart skole, was dikwels na verwys as "rubberstempels" vir hoofde, omdat hulle slegs hoofde se besluite bekragtig het. Die situasie kan slegs deur bemagtiging van die ouers verbeter word.

Loock & Grobler (1997:35) sê dat openbare skole, wat deur nuwe wetgewing daargestel is, baie baat kan vind deur gebruik te maak van die ondervinding van die voormalige staatsondersteunde skole (Model C-skole). Dit geld veral ten opsigte van die bestuur van 'n gemeenskapsondersteunde onderwysstelsel. Die rol wat lede van die bestuursliggaam moet vervul is verbreed in vergelyking met die vorige bedeling. Van die rolle wat nuwe bestuursliggame behoort te vervul is onder meer finansiële adviseurs, beplanners,



sielkundiges, opvoeders, voorligters, bemarkingsbestuurders en regsadviseurs. Die veronderstelling is nie dat bestuurlede almal kundiges of spesialiste moet wees nie. 'n Groot deel van kapasiteitsbou en bemagtiging gaan rondom die vermoë om baie alledaagse funksies uit te voer en besluite te neem en die ontwikkeling van die bereidwilligheid om demokratiese regte uit te oefen. Met inagneming van hierdie rolle, is dit van kardinale belang dat lede van bestuursliggame opgelei en geskool word vir hul taak. Indiensopleiding van lede kan geskied deur middel van werkswinkels, kort kursusse en seminare waarby tersiêre instellings 'n belangrike rol kan speel. Onderwysdepartemente moet veral leiding neem in die reël van indiensopleidingsessie en die privaatsektor kan veral met die finansiele verpligtinge help.

Volgens Looock & Grobler (1997:40) en Coutts (1992:49) behoort lede van 'n bestuursliggaam oor van die volgende eienskappe te beskik en/of van die volgende funksies te verrig en/of opgelei en toegerus te word daarvoor:

- \* behoort ouers en leerders te ken en te verstaan;
- \* behoort verdraagsaam en deernisvol te wees;
- \* behoort bereid te wees om ander te dien;
- \* behoort die vermoë te ontwikkel om deurdagte besluite te kan neem;
- \* behoort demokraties gekose te wees;
- \* behoort opleiding te ontvang ten opsigte van gedeelde besluitneming;

- \* behoort oor voldoende kennis van en/of vaardighede in een of meer van die volgende terreine te beskik: opvoedkundige wetgewing, onderwysregulasies, diensvoorwaardes, finansiële bestuur, bemarking, bestuur van geboue en gronde, voorsiening van opvoedkundige fasiliteite, vermoë om te organiseer en die vermoë om konflik te kan hanteer;
- \* behoort die voor- en nadele van die benadering van multi-kulturele anti-rassisme te ken; en
- \* behoort toe te sien dat hierdie benadering geïmplementeer en gereeld geëvalueer word.

### 6.3 DIE ROL VAN DIE HOOF

Die hoof van 'n betrokke skool is direk verantwoordelik vir die implementering van 'n bepaalde bestuursbenadering. Gill, Major & Blair (1992:127-128) beskryf die rol wat die hoof in die opsig moet vervul as volg:

"Senior managers would be expected to take the lead and ensure that progress was being made at all levels throughout their schools. Weak management was and remains a major barrier to the effective implementation of race equality policies".

Hoofde behoort op die voorgrond te wees ten opsigte van veranderinge en die implementering van 'n nuwe benadering. Personeel behoort aangemoedig te word om sensitief te wees ten opsigte van diversiteit in die skool. Die volgende aspekte behoort ook baie aandag te geniet:

- \* Toelatingsvereistes wat sekere groepe elimineer moet vermy word. Die toelatingsvereistes behoort vry van enige vorm van diskriminasie, rassisme of vooroordele te wees.
- \* Die akademiese groepering van leerders behoort met groot sorg te geskied, sodat bepaalde groepe nie uitgesonder en geëttiketteer word nie.
- \* Die toepassing van dissipline behoort konsekwent ten opsigte van kinders van verskillende groepe te wees.
- \* Die skep van 'n gesonde skoolkultuur is noodsaaklik.
- \* Leerders se kulturele agtergrond behoort geensins teen hulle gehou te word nie.
- \* Die netjies voorkoms van geboue en gronde is noodsaaklik. Dit kan 'n gevoel van trots skep.
- \* Die onderrig en leerkultuur behoort bevorder te word. Die gevolge van die Apartheidsera behoort agterweë gelaat te word. Met "agterweë" word daar bedoel dat die verlede nie vergeet behoort te word nie, maar die verlede behoort ook nie in die pad van vooruitgang te staan nie.
- \* Die samestelling van die personeel behoort, sover moontlik, die leerdersamestelling van die skool te weerspieël.
- \* Indiensopleiding in die hantering van diversiteit vir ouers, leerders en onderwysers behoort op gereelde grondslag plaas te vind.
- \* Ruim geleentheid vir ontmoetings tussen ouers en



personeel behoort geskep te word. Met die ontmoetings kan enige aspek van multi-kulturele en anti-rassistiese onderwys bespreek word.

Soos in die geval van die bestuursliggaam, het die rol van die skoolhoof verbreed met die groter omvang en erkenning van diversiteit in skole. Die rol behoort met groot versigtigheid en deernis vervul te word. Die suksesvolle implementering van multi-kulturele anti-rassistiese onderwys by 'n betrokke skool, sal direk saamhang met die geslaagdheid van die hoof in sy of haar taak as leier.

#### **6.4 BESTUURSTAKE**

Die benadering van multi-kulturele anti-rassistiese onderwys is holisties van aard en betrek dus alle aspekte van bestuur. Vir die doel van hierdie studie sal daar vervolgens egter slegs na die implementering van hierdie benadering in enkele bestuurs-aspekte gekyk word.

##### **6.4.1 BEPLANNING**

Volgens Tidwell (in Marais, 1993:17) is versigtige en deursigtige beplanning van groot belang wanneer pogings aangewend word om gelyke onderwys vir 'n diverse leerdergemeenskap daar te stel. Beplanning is die aspek van bestuur wat die geslaagdheid van die multi-kulturele anti-rassistiese benadering grootliks sal bepaal. Beplanning behoort deursigtig te wees en alle belanghebbendes in die skool behoort daarby betrek te word. Sodoende raak die



benadering almal se benadering en nie net die hoof of die leierspan se benadering nie. In alle aspekte van beplanning moet veral die klasonderwysers betrek word. As die klasonderwyser nie deurgaans by die beplanning betrek word nie, is die benadering dood gebore. Die rol van die klasonderwyser sal later in meer besonderhede bespreek word (sien par. 6.5).

#### **6.4.2 SKOOLBELEID**

Die skoolbeleid word saamgevat in die skool se missiestelling. Die missie behoort duidelik die skool se benadering tot diversiteit uit te spel. Enige persoon wat hul kind by die skool wil inskryf, of enige opvoeder wat aansoek doen om 'n betrekking by die skool, behoort dan duidelik uit die missiestelling te kan agterkom wat die skool se benadering ten opsigte van diversiteit is.

In hoofstuk vyf is daar 'n moontlike missie voorgestel wat die multi-kulturele anti-rassistiese benadering verwoord (Sien par. 5.3). Volgens Klein (1993:30) behoort so 'n missie ook rigtinggewend te wees vir aspekte soos die volgende: wie die skool dien, toelatingsvereistes, samestelling van bestuursliggaam, beleid ten opsigte van rasseverhoudinge, multi-kulturele oriëntasie, taalbeleid, doelstellings van kurrikulum, 'n akademiese hulp-program en 'n program van sosiale verantwoordelikheid. Die implementering van so 'n missie behoort tot gevolg te hê dat leerders mekaar en hulself respekteer en dat alle vorme van vooroordele of diskriminasie op grond van ras, geslag, klas,

geloof en geskiktheid geensins deur die bestuursliggaam, hoof, personeel en selfs ouers geduld sal word nie.

Todd (1991:110) en Coutts (1992:50) stel die volgende maniere voor om gevalle van rassisme te hanteer wat deel kan uitmaak van 'n skool se beleid:

- \* elke personeellid moet oor die vermoë beskik om gevalle van rassisme te hanteer;
- \* gevalle van rassisme moet so gou as moontlik openlik en konsekwent hanteer te word;
- \* rassistiese graffiti moet onmiddellik verwyder word;
- \* rassistiese simbole op sakke moet verbied word;
- \* ouers moet in kennis gestel word van leerders wat hulle skuldig maak aan rassistiese optrede;
- \* ouers wat hul skuldig maak aan rassisme moet attent gemaak word op die skool se missie;
- \* vergaderings, waar moontlike probleme met ouers bespreek word, behoort gereël te word;
- \* leerders wat blootgestel word aan rassisme behoort beskerm en ondersteun te word;
- \* personeellede van etniese minderheidsgroepe behoort gewerf en betrek te word; en
- \* die etos van die skool moet respek en waardering vir diversiteit bevorder.

### 6.4.3 TOELATINGSBELEID

Die toelatingsbeleid by 'n skool behoort totaal deursigtig te wees. Enige problematiese aspekte behoort vooraf deeglik uitgeklaar te word met alle belanghebbendes.

Persoonlike onderhoude behoort gereël te word met ouers wat moontlike probleme met die toelatingsvereistes ondervind. Die benadering van multi-kulturele anti-rassistiese onderwys behoort vroegtydig aan ouers bekend gemaak te word, sodat hulle kan weet waarvoor hul hulself inlaat by die inskrywing van hulle kinders. As ouers die inskrywingsvorme parafeer beteken dit dat hul dië benadering ook aanvaar. Algemene probleme in die verband kan gereeld by oueraande bespreek word.

### 6.4.4 KONFLIKHANTERING EN DISSIPLINE

Konflik is deel van enige organisasie. Die skool is dus geen uitsondering nie. Van die kritiek wat teen die benadering van anti-rassisme ingebring word, is juis dat hierdie benadering konflik kan uitlok. Diversiteit by skole kan ook beteken dat meer aandag aan die opleiding in en hantering van konflik spandeer sal moet word. Die persone wat verantwoordelik is vir dissipline by 'n skool behoort veral toe te sien dat die toepassing van dissiplinêre stappe deursigtig en konsekwent is. Geen vorm van diskriminasie mag plaasvind nie. Leerders moet vooraf presies weet watter straf met watter tipe oortreding gepaard gaan. Goeie dissiplinêre maatreëls, wat met deursigtigheid opgestel is en billik en konsekwent toegepas word, is 'n belangrike aspek om die



konfliktpotensiaal te verminder in skole waar die benadering van multi-kulturele anti-rassisme toegepas word.

#### **6.4.5 KO-KURRIKULÊRE AKTIWITEITE**

Aspekte soos sport, uitstappies en kulturele aktiwiteite moet so gereël word dat dit die multi-kulturele anti-rassistiese benadering van die skool weerspieël. Alle aspekte van die ko-kurrikulêre program behoort toeganklik te wees vir alle leerders by die skool. Beplanning van uitstappies of sportaangeleenthede moet so geskied dat daar geensins teen enige persoon gediskrimineer word nie. Die nodige strukture moet daargestel word om alle leerders aan te moedig om deel te neem aan ko-kurrikulêre aktiwiteite. Dit is van kardinale belang dat die opvoeders hul leerders sal ken, asook sal weet wat die onderskeie kultuurgroepe se behoeftes en probleme is. Veral leerders wat uit voorheen benadeelde gemeenskappe kom, moet tot deelname aangemoedig word. Dit is ook belangrik dat die opstel van die ko-kurrikulêre program so moet geskied dat behoeftes en voorkeure van al die leerders, sover moontlik, in ag geneem word. Hierdie ko-kurrikulêre aktiwiteite behoort 'n geïntegreerde deel van die breë kurrikulum te wees.

#### **6.4.6 OUER-SKOOL VENNOOTSKAP**

Geen nuwe benadering kan geïmplementeer word as ouers nie hul goedkeuring en toestemming verleen nie. Navorsers stem saam oor die belangrike rol van 'n positiewe ouer-skool vennootskap in die opvoeding en onderrig van leerders. Dit is dus van groot belang



dat die hele skoolgemeenskap by elke aspek van die beplanning en implementering van 'n nuwe benadering betrek sal word.

Hierdie vennootskap kan tot groot voordeel van die skool, sowel as die leerder gebruik word. Ouers van verskillende groepe kan hulle ervarings en kennis in verskillende situasies en vakgebiede met leerders en onderwysers deel. Die hulp en bystand wat ouers op verskeie terreine kan verleen om die skoolbeleid te implementeer, behoort ook geensins onderskat te word nie.

## **6.5 DIE ROL VAN DIE KLASONDERWYSER**

### **6.5.1 ALGEMEEN**

Rodriquez (in Banks & Lynch, 1986:154) vat die rol van die klasonderwyser soos volg saam:

"The degree to which multicultural education becomes a reality in our schools depends largely upon the attitudes and behaviours of classroom teachers".

Die meeste onderwysers in Suid-Afrika het hul opleiding hoofsaaklik in die Apartheidera ontvang. Die opleiding was onder meer daarop ingestel om die status quo van die beleid van Apartheid te ondersteun en in stand te hou. Indiensopleiding vir onderwysers vorm dus 'n noodsaaklike onderdeel vir die suksesvolle implementering van 'n multi-kulturele anti-rassistiese benadering. Die opleidingsmoontlikhede vir onderwysers sal in die volgende paragraaf in meer besonderhede bespreek word.

Klasonderwysers maak 'n groot deel uit van die leerder se daaglikse skoling. As onderwysers nie die benadering van die skool ondersteun en implementeer nie, kan die benadering nie slaag nie. Verma & Pumfrey (1988:11) sê dat onderwysers hul eie vooroordele behoort te oorkom en dat "...teachers need to develop a multicultural orientation so that they can act successfully and confidently in a plural society". Dit is ook noodsaaklik dat opvoeders hul eie kultuur en persoonlike waardes ken en verstaan. Opvoeders moet besef dat hulle daar is om die gemeenskap te dien. Hul eie waardes en sienswyse mag nie eensydig op leerders afgedwing word nie.

#### **6.5.2 ONDERWYSERSOPLEIDING**

Tersiêre instellings kan in hulle aanvanklike opleiding van opvoeders diê benadering van multi-kulturele anti-rassistiese onderwys inbou. Indiensopleiding van onderwysers deur middel van seminare en werkswinkels is ook 'n belangrike komponent by die implementering van 'n multi-kulturele anti-rassistiese bestuursbenadering. Soos vroeër vermeld, is 'n menigte van die onderwysers opgelei in die Apartheidsera. Die toepassing van 'n benadering wat vry is van diskriminasie, vooroordele, rassisme en negatiewe stereotipering behels 'n proses van intensiewe heropleiding vir die meeste diensdoende opvoeders.

Volgens Banks & Lynch (1986:159) behoort die opleiding en heropleiding van onderwysers die volgende in te sluit:

- \* die uitklaring van begrippe soos "anti-rassisme";
- \* 'n studie ten opsigte van die onderliggende teorieë en filosofieë van dië benadering;
- \* die aanleer van wat basiese diverse toestande behels;
- \* die ontwikkeling van metodologiese vaardighede vir die implementering van dië benadering;
- \* die aanleer van respek en waardering vir ander;
- \* die aanleer van 'n tweede taal of 'n ander dialek;
- \* die opdoen van kennis van resente navorsing oor aspekte van die hantering van diversiteit in die klaskamer;
- \* kennis oor relevante aspekte van onderwysbeleid;
- \* opleiding ten opsigte van verskillende onderrigstyle;
- \* leer om etniese verskille te identifiseer; en
- \* die aanleer van probleemoplossingsvaardighede;

Dosente aan opleidingsinrigtings behoort blootstelling te kry aan spesialiste op die gebied van multi-kulturele en anti-rassistiese onderwys. Veral kundiges uit die Verenigde State van Amerika en Engeland, waar die benaderings al vir dekades geïmplementeer is, kan genader word. Soos telkemale herhaal is, behoort die toepassing van die benadering verder prosesgerig te wees. Dit bied geen kitsoplossings vir die probleme op onderwysgebied nie, maar is bedoel om oor 'n lang termyn fundamentele veranderinge tot gevolg te hê.



Samevattend beskryf Geneva Gay (in Baptiste, Waxman, De Felix & Anderson, 1990:225) die opleiding en heropleiding van onderwysers soos volg:

"Teacher education must adopt teachers who are reflective, perceptive practitioners, not just technicians who can pass standardized tests and understand the ethical dimensions of ethnic, racial, and cultural diversity, and who have increased skills in cross-racial and cross-ethnic service delivery".

### 6.5.3 ONDERRIGSTYLE

Dit is die taak van die leierskap in 'n skool om toe te sien dat onderwysers die nodige opleiding ontvang in die hantering van 'n verskeidenheid van onderrigstyle, aangesien leerders op soveel verskillende maniere leer. Die hantering van onderrigstyle is op sigself egter 'n baie omvattende tema en geensins 'n eenvoudige aangeleentheid nie. Vir die doelstellings van hierdie studie is dit egter van belang om te beklemtoon dat die benadering van multi-kulturele anti-rassisme ondersteun word deur die afwisseling en benutting van 'n verskeidenheid van onderrigstyle.

Een van die onderrigstyle wat met vrug in multi-kulturele anti-rassistiese klaskamers toegepas kan word is koöperatiewe leer. Dit behels dat leerders in groepe werk. Leerders is verantwoordelik vir hul eie leerondervinding, sowel as die van hul mede-leerders. Die metode werk veral goed met groot groepe in skole met diverse toestande. In dië groepe kan leerders uit



mekaar se ervarings leer. Dit bevorder ook respek en waardering vir diversiteit. Die opvoeder vervul hierin veral die rol van fasiliteerder.

Ten slotte verskaf McGregor (1993:224) die volgende waardevolle wenke ten opsigte van die onderrig in multi-kulturele skole:

- \* dat koöperatiewe leer bevorder word;
- \* dat waarde-gesentreerde onderwys beklemtoon word;
- \* dat positief-versterkende tegnieke toegepas word;
- \* dat die leerders se ervarings uitgebrei en opgebou word;
- \* dat 'n tweede taal onderrig word; en
- \* dat leerders se selfbeeld opgebou word.

## 6.6 SAMEVATTING

Die implementering van multi-kulturele anti-rassistiese onderwys moet geensins as 'n maklike taak beskou word nie. Deeglike beplanning en gedeelde besluitneming is twee komponente wat kan bepaal hoe suksesvol die benadering sal wees. Bemagtiging van alle belanghebbendes in die skool sal noodsaaklik wees.

Dit is noodsaaklik dat die benadering 'n holistiese proses volg. Dit moet geïntegreer wees met alle aspekte van die skool, hetsy bestuurstake, kurrikulêre en ko-kurrikulêre aktiwiteite, die ouers, die gemeenskap en die onderwysowerhede. Met die implementeringsproses is dit noodsaaklik dat die rol van die bestuursliggaam, die hoof, die ouers en veral die klasonderwyser

nie gering geag word nie. Die hoof, soos Sizemore (in Baptiste, Waxman, De Felix & Anderson, 1990:22) sê "... is one who shows the way, who guides and directs, or who goes in front". Dit is duidelik dat die rol van die hoof 'n bepalende faktor in die sukses van die benadering is. Naas die hoof is die rol van die klasonderwyser en die ouers net so belangrik.

In hoofstuk sewe sal daar 'n samevatting van die studie gemaak word. Daar sal ook sekere aanbevelings gemaak word, sowel as moontlikhede vir verdere navorsing sal aangetoon word.

## HOOFSTUK 7

### SAMEVATTENDE PERSPEKTIEF

#### 7.1 SAMEVATTING VAN DIE STUDIETERREIN

Benaderings tot die bestuur van diversiteit in skole in die Republiek van Suid-Afrika is 'n studie wat baie relevant is in die huidige politieke klimaat. Suid-Afrika met sy nuutgevestigde demokratiese bestel, asook sy transformasieproses, maak die studie van 'n verandering in benaderings ten opsigte van skoolbestuur verder van waarde.

In hoofstuk twee is verskeie bestuursbenaderings beskryf. Alle moontlike benaderings is in twee kategorieë verdeel, naamlik assimilerings en pluralisme. Die benadering van assimilerings is verder in verskillende kategorieë verdeel, naamlik assimilasië en amalgamasie. Die hoofkenmerk van hierdie assimilerende benaderings is dat dit te make het met 'n gelykmakingsproses. Diversiteit by skole word geïgnoreer en leerders word ingeskakel by een dominante kultuur.

Die pluralistiese benadering is in die volgende moontlike kategorieë verdeel: tweetalige onderwys, inter-kulturele onderwys, globale onderwys, veelrassige onderwys, onderwys wat menseverhoudings bevorder, enkelgroep-onderwys, multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys. Pluralistiese onderwys het

die erkenning van diversiteit in skole ten doel. Alhoewel die verskillende benaderings se onderliggende teorieë en filosofieë verskil, is daar heelwat ooreenkomste. Die ooreenkomste en verskille veroorsaak dat verskeie benaderings saam kan smelt om 'n meer relevante benadering te vorm. Twee benaderings wat mekaar komplementeer is die benadering van multi-kulturele en anti-rassistiese onderwys.

Die benaderings van multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys is moontlik die benaderings wat die beste by die Suid-Afrikaanse situasie inpas. Om hierdie rede is die twee benaderings in verdere besonderhede bespreek.

In hoofstuk drie is multi-kulturele onderwys as 'n bestuursbenadering behandel. Dit is belangrik dat die opvoedingsstelsel iets aanbied vir sy hele bevolking. Die benadering van multi-kulturele onderwys is juis so 'n benadering. Die begrip "kultuur" is dan ook die kernbegrip waarom die benadering draai.

Multi-kulturele onderwys is 'n benadering wat gelyke geleenthede ten opsigte van in- en uitsette en gelyke verdeling van finansiële en ander hulpbronne voorstaan. Die strewe na gelykheid sluit ook akademiese uitnemendheid, ontwikkeling van vaardighede en die ontwikkeling van die individu in. Hierdie benadering is verder gegrond in die waardering en respek vir diegene met verskillende kulturele agtergronde.



Die doelstellings van multi-kulturele onderwys is van kardinale belang as daar enigsins gepoog wil word om van hierdie benadering 'n sukses te maak. Die vernaamste doelstelling, wat basies alle ander doelstellings saamvat, is die voorsiening van gelyke geleenthede aan alle diverse groepe. Ander belangrike doelstellings is die ontwikkeling van vaardighede, vermindering van diskriminasie, ontwikkeling van norme en waardes en 'n effektiewe huis-skool vennootskap.

Vir die suksesvolle implementering van multi-kulturele onderwys behoort dit aan sekere voorwaardes te voldoen, waarvan die volgende waarskynlik die belangrikste is: vroeë integrasie van leerders, geskikte onderrigmateriaal en die deeglike voorbereiding van opvoeders.

In hoofstuk vier is 'n anti-rassistiese bestuursbenadering bespreek. Die "oopstelling" van skole spreek egter nie sonder meer diskriminasie, vooroordele of negatiewe stereotipering aan nie. Skole sal beslis hul bestuursbenaderings moet verander om by werklike transformasie uit te kom. In hierdie hoofstuk is verskeie begrippe soos rassisme, vooroordeel, diskriminasie, institusionele rassisme en stereotipering bespreek.

Die benadering van anti-rassisme is gegrond in verskillende teorieë, soos die konflikteorie, die weerstandsteorie en die kognitiewe ontwikkelingsteorie. Sonder 'n studie van hierdie teorieë sal die benadering van anti-rassisme nie verstaan en

sukksesvol geïmplementeer kan word nie. Belanghebbendes in die skool behoort ook deeglik van die doelstellings en die kritiek teen hierdie benadering bewus te wees. Die kritiek teen hierdie benadering is oorkombaar as dit saam met multi-kulturele onderwys geïmplementeer word. Die twee benaderings vorm 'n ideale benadering wat moontlike oplossings bied vir van die onderwysprobleme in Suid-Afrika.

In hoofstuk vyf word 'n integrering van die voorafgaande twee benaderings bespreek. Navorsers ondersteun die aanname dat hierdie twee benaderings met mekaar versoen kan word. Saam vorm hierdie twee benaderings waarskynlik die beste moontlike oplossing vir die onderwyssituasie in Suid-Afrika.

Die doelstellings van hierdie benadering is 'n samestelling van beide benaderings se doelstellings. Die implementering hiervan sal geensins maklik en sonder probleme geskied nie. Skole sal egter bereid moet wees om 'n proses te volg waarin hierdie benaderings stelselmatig geïmplementeer kan word.

Hoofstuk ses handel oor die implementeringsmoontlikhede van hierdie benadering. Twee aspekte van implementering, wat die hele proses sal saamvat, kan hier genoem word. Dit is dat die implementering van die benadering **holisties** van aard behoort te wees en dat 'n **proses** gevolg behoort te word.

## 7.2 GEVOLGTREKKINGS

Die groot mate van diversiteit in Suid-Afrikaanse skole maak dit noodsaaklik vir beheerliggame om hul posisie en rol in skole te herevalueer. Dit raak die plig van elke belanghebbende in die skoolsisteem om toe te sien dat elke moontlike bestuursbenadering wat diversiteit in Suid-Afrikaanse skole bevorder, krities ondersoek word.

Leerders behoort voorberei te word vir 'n lewe buite die skool. Daarom is dit noodsaaklik dat 'n beleid wat diversiteit bevorder, geïmplementeer behoort te word. Die bestuursbenadering van multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys bied moontlike antwoorde op die vraagstukke vir die Suid-Afrikaanse onderwys-situasie. Vraagstukke soos rassisme, vooroordele, diskriminasie en stereotipering kan met die suksesvolle implementering van hierdie benadering opgelos word.

Die suksesvolle implementering hang grootliks af van die houding van die beheerliggaam, die hoof, klasonderwysers en ouers. As hierdie belanghebbendes nie aktief by bestuursfunksies soos besluitneming en beplanning betrek word nie, sal die implementering onsuksesvol wees. Hierdie belanghebbendes behoort dus die nodige opleiding te ontvang wat hulle kan bemaatig om hierdie benadering suksesvol te implementeer.

As alle belanghebbendes aktief betrek word, die benadering deeglik geëvalueer word, en doelmatige indiensopleidings-



moontlikhede geskep word, behoort leerders bemaagtig te kan word om as volwaardige landsburgers hul plekke in te neem in 'n multi-kulturele en diverse Suid-Afrika.

### 7.3 AANBEVELINGS

Die volgende aanbevelings is daarop gemik om die implementering van 'n multi-kulturele en 'n anti-rassistiese benadering tot die onderwys suksesvol te laat geskied.

Die eerste aanbeveling wat gemaak kan word handel oor 'n moontlike nasionale beleid ten opsigte van multi-kulturele en anti-rassistiese onderwys. Onderwysowerhede kan deur middel van onderwyserunies en navorsingsinstellings aangespoor word om meer duidelike en doelgerigte implementeringsmoontlikhede daar te stel.

Verder behoort universiteite en ander opleidinginrigtings 'n groter en meer rigtinggewende rol te vervul in die navorsing van die benaderings onder bespreking. Met navorsing kan daar groter steun en inligting aan die staat verleen word. Uit hierdie navorsing kan werkswinkelmateriaal beskikbaar gestel word.

Dit is absoluut belangrik dat beheerliggame deeglik opgelei en bemaagtig behoort te word. Die rolle wat hulle moet vervul, is van so 'n aard dat dit opleiding noodsaak. Aanvullend hierby is die bemaagtiging van alle opvoeders, ouers en die breë gemeenskap ewe noodsaaklik. Vir enige opvoeder, ouer of lid van die gemeenskap



om 'n goeie deurdagte besluit aangaande skoolsake te kan maak, is die nodige kennis en vaardighede 'n belangrike voorvereiste. Tydens die opleiding kan die rolle en pligte wat die onderskeie belanghebbendes behoort te vervul, uitgeklaar word. Spesiale aandag moet aan opvoeders verskaf word. Leerders spandeer baie tyd in die teenwoordigheid van opvoeders. As die opvoeder nie die benadering ondersteun nie, kan dit nie slaag nie.

'n Verdere aanbeveling is dat die nodige fondse, veral deur onderwysowerhede asook die privaatsektor, beskikbaar gestel behoort te word. Dit sal hoofsaaklik vir die ondersoek, indiensopleiding en implementering van hierdie benadering gebruik word. Pogings moet aangewend word om die gaping tussen teorie en die praktyk te oorbrug. Dit is dikwels maklik om teorieë te ontwerp en te publiseer. Die implementering van hierdie teorieë is egter nie altyd so eenvoudig nie.

Personeelsamestelling behoort ook die leerdersamestelling in 'n betrokke skool te weerspieël. Die missie van 'n skool moet die benadering wat 'n skool volg duidelik uitbeeld. Dit is ook noodsaaklik dat opvoeders die doel van onderwys en onderrig moet herevalueer. Suid-Afrika is in 'n transformasieproses waar die opvoeding en die onderrig van die verlede bevraagteken word. Hierdie proses het direkte implikasies vir die kurrikulum, opvoeders en leerders. Laastens is dit uiters noodsaaklik dat die implementering van hierdie benadering 'n proses moet volg en dat die proses holisties van aard moet wees.

#### 7.4 MOONTLIKE TERREINE VIR VERDERE STUDIE

- \* Navorsing oor die praktiese implementering van 'n bestuursbenadering wat diversiteit effektief bestuur in skole in Suid-Afrika sal veel lig kan werp op die geldigheid van die teoretiese raamwerk en die toepassing daarvan hier te lande.
- \* Navorsing oor die aard van die opleiding vir hoofde, onderwysers, ouers en beheerliggame vir die implementering van 'n bestuursbenadering wat diversiteit doeltreffend kan hanteer is nodig.
- \* Verdere navorsing oor die benadering van Anti-rassistiese onderwys in die Suid-Afrikaanse konteks sal 'n belangrike bydrae tot hierdie studieveld lewer.
- \* Navorsing om te bepaal hoe die "nuwe" Suid-Afrika aandag skenk aan diversiteit in skole is dringend noodsaaklik, insluitend die aard en omvang van probleme en behoeftes in hierdie verband.

#### 7.5 SLOTBESKOUING

Multi-kulturele en anti-rassistiese onderwys is beslis twee benaderings wat moontlike antwoorde bied vir die diverse toestande in skole in Suid-Afrika. Beheerliggame, hoofde, opvoeders en ouers behoort betrek te word by alle aspekte van die skoolsisteem. Bemagtiging van die belanghebbendes van 'n skool,

sal sukses bevorder. Dit is die verantwoordelikheid van alle belanghebbendes om toe te sien dat die onderrig en opvoeding wat die leerders ontvang die beste moontlik is. Die leerders is mōre se leiers. Slegs 'n bestuursbenadering wat diversiteit as 'n bate hanteer sal verseker dat hierdie leiers, volwaardige en suksesvolle landsburgers sal word.



## BRONNELYS

- Apple, M.W. 1995. **Education and power**. New York: Routledge.
- Arora, R.K. & Duncan, C.G. 1986. **Multicultural education: Towards good practice**. London: Routledge & Kegan.
- Banks, J. & Lynch, J. (eds.). 1986. **Multicultural education in Western societies**. Sussex: Rhinehart & Winston.
- Banks, J. & McGee Banks, C. 1989. **Multicultural education: Issues and perspectives**. Boston: Allyn & Bacon.
- Baptiste, H. Prentice; Waxman, Hersholdt C.; De Felix, Judith Walker & Anderson, James E. 1990. **Leadership, equity, and school effectiveness**. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Bray, Elme. 1996. The South African bill of rights and its impact on education. **South African Journal of Education**, 16(3):150-157.
- Bullivant, B.M. 1987. **The ethnic encounter in secondary schools**. London: Falmer Press.
- Cape Argus, 6 February 1997.
- Cape Times, 2 & 3 June 1997.
- Carl, A.E. & Johannes, D. 1996. 'n Ondersoek na opvoeding vir vrede binne onderwysopleiding in die Republiek van Suid Afrika. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 16(3):123-133.
- Cawood, J. 1996. Onderrigleierskap en multikulturele onderwys. M.Ed Klasnotas, Universiteit van Stellenbosch.
- ✓ Claassen, J.C. 1989. Multikulturele onderwys: Feit en mite. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 9(3):429-433.
- ✓ Claassen, J.C. & Niemann, G.S. 1992. Riglyne vir die implementering van multikulturele onderwys in die RSA. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 12(2):106-111.
- Cordeiro, P.; Reagan, T. & Martinez, L. 1994. **Multiculturalism and TQE: Addressing cultural diversity in schools**. California: Corwin Press.
- Coutts, A. 1992. **Multi-cultural education : The way ahead**. Pietermaritzburg: Shooter & Shooter.
- ✓ Crafford, Ria. 1996. Multikulturele onderwys. **Informedia, Tydskrif van die Nasionale Filmoteek**, 34(2):3-5.



- Cushner, K.; McClelland, A. & Safford, P. 1992. **Human diversity in education: An integrative approach**. New York: McGraw-Hill.
- Dekker, Elise I. & Lemmer, Eleanor M. (eds.). 1993. **Critical issues in modern education**. Durban: Butterworths.
- Delgado-Gaiton, C. 1991. Involving parents in the schools: A process of empowerment. **American Journal of Education**, 100(1):20-46.
- Department of Education. 23 September 1994. **Draft white paper on education and training**. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. 15 March 1995. **White paper on education and training**. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education. February 1996. **White paper 2 on the organization, governance and funding of schools**. Pretoria: Government Printer.
- Du Toit, P.J. 1995. **Building bridges in multicultural schools through structured discussion groups**. Institute for Informational Studies, Potchefstroom University.
- Du Toit, P.J. 1996a. Managing across cultures: Assimilation versus restructuring in schools in the RSA. Unpublished paper delivered at the twenty third I F T D O (International Federation of Training and Development Organizations) World conference: 8-11 November 1996, New Delhi, Indië.
- Du Toit, P.J. 1996b. Multikulturalisme. M.Ed Klasnotas, Universiteit van Stellenbosch.
- Everard, B. & Morris, G. 1990. **Effective school management**. Derby: St. Edmundsburg Press.
- Figueroa, P. 1991. **Education and the social construction of race**. London: Routledge.
- Foster, Peter. 1990. **Policy and practice in multicultural and anti-racist education**. London: Routledge.
- Frederickse, Julie. 1992. **All schools for all children**. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, Paulo. 1985. **The politics of education: Culture, power and liberation**. Basingstock: Macmillan Publishers.
- Freire, Paulo. 1987. **A pedagogy for liberation**. Basingstock: Macmillan Publishers.
- Fyfe, A. & Figueroa, P. (eds.). 1993. **Education for cultural diversity: The challenge for a new era**. London: Routledge.

- Gibbon, J. 1994. Effective schools. A facsimile to professor Cawood: University of Stellenbosch.
- Gill, D.; Major, B. & Blair, M. (eds.). 1992. **Racism and education structures and strategies**. London: Sage Publications.
- Gillborn, D. 1990. **Race, ethnicity and education**. London: Unwin Hyman.
- Goodey, J.S. 1989. Education in a multicultural society: Some prevalent theories and approaches. **South African Journal of Education**, 9(3):477-483.
- Grant, C.A. 1992a. So you want to infuse multicultural education into your discipline? Case study: Art education. **The Educational Forum**, 51(1):18-28.
- Grant, C.A. (ed.). 1992b. **Research and multicultural education: From the margins to the mainstream**. London: Falmer Press.
- Grelle, B. & Metzger, D. 1996. Beyond socialization and multiculturalism. **Social Education**, 60(3):147-151.
- Griffiths, M. & Troyna, B. 1995. **Anti-racism, culture and social justice in education**. London: Trentham Books.
- Hargreaves, A. 1994. **Changing teachers, changing times: "Teachers" work and culture in a postmodern age**. London: Casswell.
- HAT Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. 1985. Pretoria: Perskor Uitgewers.
- Hillis, Michael. 1996. Multicultural education as a moral responsibility. **The Educational Forum**, 60(2):142-147.
- Klein, Gillian. 1993. **Education towards race equality**. Trowbridge: Dotesios.
- Loock, C.J. & Grobler, B.R. 1997. Dynamic equilibrium - what public schools can learn from ex-state aided schools about education management and development. **South African Journal of Education**, 17(1):34-41.
- Lynch, J.L. 1986. **Multicultural education. Principles and practice**. London: Routledge & Kegan.
- Macbeth, A. 1989. **Involving parents: Effective parent-teacher relationship**. Edinburgh: Heinemann Educational Books.
- Marais, J.L. 1990. Bydrae van onderwysmedia tot doeltreffender gedifferensieerde onderwys. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 10(4):340-344.



- Marais, J.L. 1993. Voorligting binne 'n multikulturele skoolverband. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 13(1):17-21.
- Marshall, C. 1994. **The new politics of race and gender**. London: Falmer Press.
- May, S. 1994. **Making multicultural education work**. Bristol: Longdunn Press.
- Mboya, M.M. 1993. **Beyond apartheid: The question of education for liberation**. Cape Town: Esquire Press.
- McCarthy, C. 1993. **Race and curriculum**. London: Falmer Press.
- McGregor, J. 1993. Effectiveness of role playing and anti-racist teaching in reducing student prejudice. **The Journal of Educational Research**, 86(4):215-224.
- McGurk, Neill. 1990. Non-racial schooling. Conference hosted by Idasa, Cape Town: 21-23 September 1990.
- Moore, B. 1994. Multicultural education in South Africa: Some theoretical and political issues. **Perspectives in Education**, 5(2):237-263.
- Murray, K. 1993. The demands multicultural education makes on the teaching staff and educational leader. Unpublished M.Ed dissertation, Pretoria: University of South Africa.
- Oxford Dictionary**. 1982. Oxford: Oxford University Press.
- Sleeter, C.E. (ed.). 1991. **Empowerment through multicultural education**. New York: State University Press.
- Sleeter, C.E. & Grant, C.A. 1988. **Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender**. New York: Macmillan Press.
- Squelch, J, & Lemmer, E. 1994. **Eight keys to effective school management**. Halfway House: South Book Publishers.
- Staatskoerant van die RSA**. 15 November 1996, 377(17579), Pretoria: Staatsdrukker.
- Stutnabb-Kangass, T. & Cummins, J. (ed.). 1988. **Minority education: From shame to struggle**. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Swearingen, Judith. 1996. Promoting tolerance in preservice teachers. **Social Education**, 60(3):152-154.
- Tamir, Y. 1995. **Democratic education in a multicultural state**. Oxford: Blackwell Publishers.

- Todd, Roy. 1991. **Education in a multicultural society**. London: Casswell Educational.
- Troyna, B. 1993. **Racism and education**. Buckinghamshire: Open University Press.
- Troyna, B. & Hatcher, R. 1992. **Racism in children's lives**. London: Routledge Press.
- Uhl, S. 1994. School education in a "multicultural society": Opportunities and limits. **South African Journal of Education**, 14(2):77-83.
- Van Der Walt, J.L. 1994. New challenges for South Africa. Multi-cultural conference, Potchefstroom University.
- Van Der Walt, J.L. 1995. Radikale multikulturele onderwys in 'n postmoderne samelewing. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 15(4):176-180.
- Van Der Westhuizen, P.C. (red.). 1990. **Doeltreffende Onderwysbestuur**. Pretoria: Haum-Tersiêr.
- Van Kradenburg, L.P. 1993. **Die personeelfunksie en Onderwysbestuur**. Stellenbosch: Universiteit-Uitgewers.
- Van Ryneveld Grove, H. 1992. The problem of differentiation in the context of multicultural education. Unpublished D.Ed dissertation, Port Elizabeth: University of Port Elizabeth.
- Van Zyl, D.J.R. 1993. Multikulturele onderwys en regstellende aksie. Ongepubliseerde M.Ed tesis, Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.
- Verma, G. & Pumfrey, P. 1988. **Educational attainments: Issues and outcomes in multicultural education**. London: Falmer Press.
- Verma, G.; Zec, P. & Skinner, G. 1994. **The ethnic crucible: Harmony and hostility in multi-ethnic schools**. London: Falmer Press.
- Wolfendale, S. (ed.). 1989. **Parental Involvement**. London: Casswell Educational.